

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ANALYSE EXPLORATOIRE DE LA DÉLINQUANCE SCOLAIRE  
ET DE L'IMPLICATION POLICIÈRE DANS LES ÉCOLES  
SECONDAIRES DÉFAVORISÉES DE MONTRÉAL

PAR  
JEAN-MICHEL TESSIER-JASMIN

ÉCOLE DE CRIMINOLOGIE  
FACULTÉ DES ARTS ET SCIENCES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE MAÎTRISE  
EN CRIMINOLOGIE

AOUT 2006

© JEAN-MICHEL TESSIER-JASMIN, 2006



HV  
6015  
U54  
2007  
V.009

## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**ANALYSE EXPLORATOIRE DE LA DÉLINQUANCE SCOLAIRE  
ET DE L'IMPLICATION POLICIÈRE DANS LES ÉCOLES  
SECONDAIRES DÉFAVORISÉES DE MONTRÉAL**

Présenté par :

Jean-Michel Tessier-Jasmin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

---

Jean-Luc Bacher, président rapporteur

Marc Ouimet, directeur de recherche

Michel Janosz, codirecteur de recherche

Julie Savignac, membre du jury

---

Mémoire accepté le : 04-01-07

## RÉSUMÉ

Peu d'études s'intéressent à la collaboration entre les institutions policières et scolaires. Pourtant, au niveau international, de tels partenariats sont de plus en plus fréquents, formels et structurés. L'étude de cet aspect du travail policier demande au préalable l'acquisition de bonnes connaissances sur l'ampleur de la délinquance juvénile commise en milieu scolaire. La présente étude est exploratoire. Elle se fixe comme objectif de déterminer l'ampleur de la délinquance commise dans les écoles secondaires défavorisées du Québec et de comprendre la nature ainsi que les principes de l'implication policière qui en découle.

Le portrait de la délinquance scolaire est issu de l'agrégation des données individuelles recueillies par l'équipe d'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement pour quarante-quatre écoles secondaires défavorisées francophones du Québec, dont douze sont situées sur l'île de Montréal. Ces données ont été recueillies à la fin de l'année scolaire 2004-2005 via des questionnaires distribués en classe à plusieurs milliers d'élèves. Quant à l'implication policière dans les écoles, elle est étudiée à l'aide de quatorze entretiens menés avec des policiers sociocommunautaires du Service de Police de la Ville de Montréal qui oeuvrent dans autant de postes de quartier différents.

Les résultats montrent que les taux de victimisation et de sentiment d'insécurité en milieux scolaires défavorisés sont plus élevés à Montréal qu'ailleurs au Québec. Bien que la délinquance scolaire soit somme toute assez fréquente, d'importantes variations sont observables entre les écoles. À Montréal, la gestion de la présence des agents sociocommunautaires dans les écoles s'effectue de façon décentralisée. Les policiers semblent s'impliquer davantage dans les écoles où les taux de victimisation violente sont particulièrement élevés, mais d'autres facteurs contextuels viennent moduler cette interaction entre la police et l'école. La présence policière dans les écoles secondaires montréalaises n'est pas soumise à une évaluation, ce qui ouvre la porte à d'éventuelles recherches criminologiques.

Mots clés : Police communautaire; agent sociocommunautaire; délinquance juvénile; délinquance scolaire; école secondaire; partenariat; prévention; adéquation.

## ABSTRACT

Few studies show interest in the collaboration between the police and school institutions. However, at the international level, such partnerships are increasingly frequent, formal and well-structured. In order to be completed, the study of this aspect of police work requires good knowledge on the extent of juvenile delinquency committed in high schools. This study is an exploratory one. Its objective is to determine the extent of the delinquency committed in underprivileged high schools of Quebec and to understand the nature as well as the principles of the police involvement in schools which results from this delinquency.

It is possible to know the extent of school delinquency by aggregating individual data collected by the evaluation team of the “Stratégie d’Intervention Agir Autrement” for forty-four French-speaking underprivileged high schools of Quebec. Twelve of these schools are located on the island of Montreal. These data were collected at the end of the school year 2004-2005, when questionnaires were distributed in class to several thousands of pupils. As for the police implication in high schools, it is studied through fourteen interviews carried out with dedicated police officers (“agents sociocommunautaires”) of the Montreal police service who work in as many different police stations.

Results show that the rates of victimisation and feeling of insecurity in underprivileged educational environments are higher in Montreal than elsewhere in Quebec. Although school delinquency is rather frequent, great variations are observed between schools. In Montreal, the involvement of police officers in schools is managed in a decentralized way. Police officers seem to be more involved in high schools where the violent victimisation rates are particularly high, but other contextual factors obviously influence this interaction between the police and the school. The police involvement in high schools of Montreal is not evaluated, which allows further criminological research.

Key words: Community-oriented policing; “agent sociocommunautaire”; juvenile delinquency; school delinquency; high school; partnership; prevention; adequacy.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iii
ABSTRACT .....	iv
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES GRAPHIQUES .....	viii
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	ix
REMERCIEMENTS.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : ÉTAT DES CONNAISSANCES .....	4
1.1. Nature, prévalence et évolution de la délinquance juvénile.....	4
1.2. Nature et prévalence de la délinquance scolaire.....	8
1.2.1. État de la situation aux États-Unis .....	8
1.2.2. État de la situation au Québec et au Canada.....	11
1.3. Le contexte policier québécois et la police communautaire.....	15
1.4. Le partenariat entre les écoles et la police.....	17
1.4.1. La situation aux États-Unis.....	18
1.4.1.1. Le policier attitré à une école.....	20
1.4.1.2. Le policier éducateur .....	23
1.4.1.3. Le policier faisant partie d'un « plan d'interrelations global ».....	25
1.4.1.4. L'exemple du Los Angeles School Police Department.....	25
1.4.2. La situation au Québec .....	27
1.4.2.1. Programme d'Intervention en Milieu Scolaire de la SQ.....	28
1.4.2.2. Programme de présence policière du SPVQ .....	29
1.4.2.3. La consultation du service de police de Gatineau .....	30
1.4.3. Principales préoccupations de la présence policière en milieu scolaire.....	31
1.5. Problématique et objectifs de l'étude.....	33
1.5.1. Problématique .....	34
1.5.2. Objectifs de l'étude .....	36
CHAPITRE 2 : DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE.....	38
2.1. Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES) .....	38
2.2. L'opérationnalisation des concepts.....	40
2.2.1. La victimisation des élèves en milieu scolaire.....	40
2.2.2. Divers éléments de perception des élèves .....	42
2.2.2.1. Le taux de sentiment d'insécurité.....	42
2.2.2.2. Perception de la violence et de la délinquance.....	43
2.3. Statistiques descriptives .....	45
2.4. Les rencontres avec des policiers sociocommunautaires du SPVM.....	47
2.5. Analyse des données .....	49

<b>CHAPITRE 3 : AMPLEUR DE LA DÉLINQUANCE DANS LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES DE MONTRÉAL ET DU QUÉBEC</b> .....	51
3.1. Taux de victimisation dans les écoles défavorisées.....	52
3.2. Perceptions des élèves de la violence et de la délinquance à l'école.....	53
<b>CHAPITRE 4 : IMPLICATION DES AGENTS SOCIOCOMMUNAUTAIRES DU SPVM DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES</b> .....	56
4.1. Expériences des policiers sociocommunautaires.....	56
4.2. Contexte organisationnel policier.....	58
4.2.1. Une approche décentralisée.....	59
4.2.2. L'organisation au niveau du PDQ.....	61
4.2.3. L'école comme responsabilité géographique de patrouilleurs.....	64
4.2.4. De la documentation et des outils qui ne font pas l'unanimité.....	65
4.2.5. L'ancien modèle – le « policier jeunesse ».....	68
4.3. Contexte scolaire.....	69
4.3.1. L'importance de la direction des écoles.....	69
4.3.2. Présence et importance d'un contact privilégié à l'école.....	72
4.3.3. La contrainte du nombre d'écoles à servir dans un PDQ.....	73
4.3.4. Écoles primaires versus écoles secondaires.....	74
4.3.5. Le partenariat avec divers organismes.....	75
4.4. Présence et interventions policières dans les écoles secondaires.....	76
4.4.1. Nature et objectifs des services policiers.....	76
4.4.2. Le contact avec les élèves.....	80
4.4.3. L'importance de la rapidité d'intervention.....	81
4.4.4. L'absence de pratiques particulièrement positives.....	83
4.4.5. L'absence d'évaluation.....	85
<b>CHAPITRE 5 : ADÉQUATION DE L'IMPLICATION POLICIÈRE POUR ONZE ÉCOLES DÉFAVORISÉES MONTRÉALAISES</b> .....	89
5.1. Statistiques descriptives.....	90
5.2. Analyses bivariées.....	93
5.2.1. Présence policière et taux de victimisation violente à l'école.....	95
5.2.2. Perceptions des policiers concernant les problématiques de délinquance scolaire.....	97
5.2.3. Cohérence entre les perceptions du policier et son implication à l'école.....	100
<b>CONCLUSION ET DISCUSSION</b> .....	104
Synthèse et discussion des résultats.....	104
Critiques méthodologiques et perspectives de recherche.....	109
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	113
<b>ANNEXE I : ÉLÉMENTS DU CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC LES AGENTS SOCIOCOMMUNAUTAIRES DU SPVM</b> .....	119

**LISTE DES TABLEAUX**

<b># Tableau</b>	<b>Titre du tableau</b>	<b>Page</b>
Tableau 1.1	Taux de délinquance juvénile en 2002 au Québec pour quelques catégories d'infractions au Code criminel	7
Tableau 1.2	La portée des interventions policières dans les écoles en cinq dimensions selon Shaw (2004)	19
Tableau 2.1	Prévalence de la victimisation et des problématiques associées à la délinquance pour onze écoles défavorisées de Montréal	46
Tableau 3.1	Différences entre les écoles défavorisées montréalaises et les autres écoles défavorisées du Québec pour certaines caractéristiques de base parmi les répondants du QES	52
Tableau 3.2	Différences entre les écoles défavorisées montréalaises et les autres écoles défavorisées du Québec concernant leurs taux de victimisation	53
Tableau 3.3	Différences entre les écoles défavorisées montréalaises et celles situées ailleurs au Québec pour divers taux de perception de la part des élèves concernant la violence et le désordre à l'école	54
Tableau 5.1	Prévalence de la victimisation et des problématiques associées à la délinquance dans les écoles défavorisées de Montréal ainsi que les perceptions et les réactions policières engendrées	92
Tableau 5.2	Résultats des tests de corrélation non-paramétriques (rhô de Spearman) entre divers éléments de victimisation et de perception de la part des élèves et des policiers concernant la délinquance scolaire	94

**LISTE DES GRAPHIQUES**

<b># Graphique</b>	<b>Titre du graphique</b>	<b>Page</b>
Graphique 5.1	Présence et implication de l'agent sociocommunautaire dans les écoles défavorisées de Montréal en fonction du taux de victimisation de taxage parmi les élèves	96
Graphique 5.2	Présence et implication de l'agent sociocommunautaire dans les écoles défavorisées de Montréal en fonction du taux de victimisation pour les voies de fait parmi les élèves	97
Graphique 5.3	Perception du policier de l'ampleur des voies de fait à l'école en fonction du taux de victimisation pour les voies de fait déclaré par les élèves	99
Graphique 5.4	Perception du policier de la présence de gangs à l'école en fonction du taux de perception de la présence de gangs par les élèves	100
Graphique 5.5	Implication du policier à l'école en fonction de la perception qu'il a de l'ampleur de la violence (voies de fait) qui y règne	101

## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- BJS : Bureau of Justice Statistics
- DARE : Drug Abuse Resistance Education
- DUC : Déclaration Uniforme de la Criminalité
- GRC : Gendarmerie Royale du Canada
- GREAT : Gang Resistance Education And Training Program
- IMSE : Indice de milieu socio-économique
- LASPD: Los Angeles School Police Department
- MSP : Ministère de la sécurité publique (du Québec)
- NCES : National Center for Education Statistics
- NCVS : National Crime Victimization Survey
- PDQ : Poste de quartier (au SPVM)
- PIMS : Programme d'Intervention en Milieu Scolaire
- QES : Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif
- QG : Quartier général
- SIAA : Stratégie d'Intervention Agir Autrement
- SPSS : Statistical Package for Social Sciences
- SPVM : Service de Police de la Ville de Montréal
- SPVQ : Service de Police de la Ville de Québec
- SRO : School Resource Officers
- SQ : Sûreté du Québec
- SWAT : Special Weapons And Tactics (à l'origine : Special Weapons Assault Team)

## REMERCIEMENTS

Ce n'est que lorsque l'on effectue un tel ouvrage que l'on comprend l'importance de la page de remerciements d'un mémoire de maîtrise. C'est ainsi que je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Marc Ouimet. Non seulement m'a-t-il supporté et permis de travailler sur un sujet que je considère important, mais il a surtout cru en moi. Alors merci Marc. Je remercie également l'équipe d'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement, dont le professeur Michel Janosz pour son ouverture et le soutien offert, ainsi que Christiane Bouthillier pour sa disponibilité, son efficacité et sa bonne humeur contagieuse.

La collaboration de nombreuses personnes du Service de Police de la Ville de Montréal doit être soulignée. Sans ces gens, mon projet n'aurait jamais pu se concrétiser. Je remercie donc Nathalie Gravel et Yves Brunet pour leur accueil, leur écoute et leur aide. Vos recommandations m'ont été précieuses et je les ai beaucoup appréciées : elles m'ont permis de partir du bon pied. Merci également à Isabelle Billette qui a pris la peine de lire la première version de ce mémoire et qui m'a formulé de bons commentaires pour en améliorer la version finale. Quant aux agents sociocommunautaires que j'ai rencontrés, je ne peux évidemment pas vous nommer, mais je vous remercie tous chaleureusement. Vous m'avez accueilli et vous avez démontré de l'intérêt pour ma recherche. Vous avez partagé avec moi non seulement vos réussites, mais également vos problèmes et vos déceptions avec beaucoup de franchise et d'humilité. J'espère que ce mémoire sera à la hauteur de vos attentes.

Plusieurs personnes m'ont accompagné tout au long de mon cheminement universitaire : je fais référence ici à mes collègues d'étude. Pour leur support, leur amitié et les débats d'idées qu'ils ont suscités, je leur dis tous un gros « merci »! Tous vous nommer serait un peu futile, mais ceux qui sont concernés sauront aisément se reconnaître. Je me permets toutefois de saluer plus particulièrement Sophie Allard : ta bonne humeur et ton support m'ont été précieux durant les dernières années, ainsi que ta présence dans notre regretté bureau de recherche du Centre International de Criminologie Comparée! Je garderai toujours d'excellents souvenirs de toi et de nos très longues journées à l'Université ou sur la route de Mont-Laurier!

Merci à toi aussi Catherine pour ta présence, ton support, tes encouragements, ton intelligence, ta compréhension et ta douceur. Mon investissement en criminologie en valait doublement la peine puisque cela m'a permis de te rencontrer!

Mes plus sincères remerciements vont cependant à mes parents puisque je leur dois beaucoup. Ce sont eux qui, dès mon plus jeune âge, ont réussi à éveiller en moi le désir et la curiosité d'apprendre qui m'ont mené jusqu'à réaliser ce mémoire de maîtrise. À ce sujet, je remercie encore plus particulièrement ma mère à qui je pense encore régulièrement. Elle a été mon tout premier professeur, celle avec qui j'ai non seulement appris à vivre, mais avec qui j'ai appris à aimer la vie. Ton humour si particulier, ta grande simplicité, ta curiosité intellectuelle et tes encouragements me manquent beaucoup. J'espère que tu serais fière de moi.

*Cette étude a été rendue possible grâce à l'obtention d'une bourse d'excellence du Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) ainsi que d'une bourse d'excellence des Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC).*

## INTRODUCTION

La délinquance juvénile est un sujet de recherche classique en criminologie. Cet intérêt pour ce phénomène s'explique notamment par son ampleur. D'abord, depuis les travaux de LeBlanc (1969), nous savons que la majorité des adolescents ont déjà commis au moins un geste délinquant, voire criminel durant leur jeunesse. Pour sa part, Ouimet souligne que le « milieu de l'adolescence représente une période d'explosion des activités criminelles » (2005, p. 101). Si cette délinquance est mineure et passagère pour la majorité des jeunes, elle peut toutefois devenir problématique pour certains.

Qu'elle soit mineure ou d'une plus grande gravité, il existe une portion de la délinquance juvénile qui a été relativement peu étudiée à ce jour : celle commise à l'école. Cette rareté dans les écrits criminologiques peut s'expliquer par la difficulté d'obtenir des données quantitatives fiables en provenance de ce milieu, ainsi que par la présomption selon laquelle les écoles seraient à l'abri de la majorité des actes de délinquance sérieux. Quant à cette présomption, elle découle notamment du fait que l'école est un lieu constamment surveillé par de nombreux membres du personnel et qu'il s'agit d'une institution dotée de son propre code de vie et de ses propres mécanismes de justice.

Nous sommes toutefois d'avis que l'étude de la délinquance scolaire est d'une importance considérable pour deux raisons fondamentales. Premièrement, il est permis de croire que les comportements délinquants sont de nature à ternir la qualité de l'environnement et du climat scolaire, ce qui aurait des conséquences négatives en vue de l'acquisition optimale des connaissances pour les élèves (Debarbieux, 1996; Janhevich, 1997; Elliott, Hamburg et Williams, 1998; Gottfredson, 2001; Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2003). Deuxièmement, l'école est un lieu que les jeunes ont l'obligation légale de fréquenter jusqu'à l'âge de seize ans au Québec en vertu de la *Loi sur l'Instruction publique* (article 14). Ainsi, s'il est vrai qu'un adolescent peut éviter la majorité des endroits où il ne se sent pas en sécurité, il ne peut pas vraiment fuir l'école même s'il craint d'y être victimisé.

S'il est vrai que peu d'études criminologiques québécoises se sont penchées sur la question de la délinquance scolaire, les organisations policières, quant à elles, ne semblent pas trop hésiter à s'impliquer auprès des écoles qui font appel à leurs services. Peu d'écrits se consacrent toutefois à l'étude de cet aspect du travail policier qui peut être étonnamment diversifié (Shaw, 2004). Que l'on parle de policiers éducateurs qui donnent des conférences aux jeunes dans les salles de classe, de policiers qui patrouillent et assurent la sécurité des écoles ou encore d'agents doubles dont le mandat est de réprimer le trafic de drogues à l'école, peu d'études descriptives ou évaluatives ont été menées à ce sujet. Cette situation fait en sorte que nous pouvons difficilement comprendre la nature, l'ampleur et l'impact de cette présence policière dans le contexte québécois. Il demeure que cette forme d'implication policière peut être considérée, a priori, comme étant surprenante ou superflue puisque, nous l'avons déjà mentionné, l'école possède déjà ses propres mécanismes de justice pour gérer les conflits et les problèmes de délinquance.

Le présent mémoire propose d'abord et avant tout une recension des écrits sur l'implication policière en milieu scolaire et sur les sujets qui lui sont reliés. Ainsi, le premier chapitre s'intéresse brièvement à la nature, à la prévalence et à l'évolution de la délinquance juvénile de même qu'à la proportion de ce phénomène qui se produit dans le contexte scolaire. Le contexte policier québécois, qui favorise officiellement une approche policière de type communautaire, est également abordé. Quant au deuxième chapitre, il présente les données et la méthodologie utilisée aux fins de la présente étude.

La présentation des résultats est répartie en trois chapitres. Le premier d'entre eux vise à quantifier le problème de la délinquance scolaire en milieu défavorisé à l'aide de données recueillies directement auprès des jeunes à la fin de l'année scolaire 2004-2005. L'ampleur de la délinquance scolaire en milieu défavorisé est d'abord estimée à l'aide de questions portant sur la victimisation des élèves dans leur environnement scolaire. Elle est également évaluée à l'aide de questions portant sur les perceptions qu'ont les jeunes de l'ampleur de la violence et de la délinquance qui y règnent. Ce chapitre sert donc à déterminer le besoin des écoles en matière de services policiers, mais une comparaison est également effectuée entre les écoles défavorisées

montréalaises et les autres écoles défavorisées québécoises afin d'estimer si ce besoin est plus grand dans la métropole qu'ailleurs au Québec.

Ensuite, un chapitre est consacré à l'implication policière des agents sociocommunautaires du Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM) dans les écoles secondaires montréalaises. Les résultats proviennent de quatorze entretiens menés avec des agents provenant d'autant de postes de quartier (PDQ) différents. Ils permettent de mieux saisir le contexte de cette implication policière et d'en comprendre la nature, les mécanismes ainsi que les objectifs visés.

Quant au dernier chapitre, il tente de mesurer ce que nous appelons l'adéquation entre les deux phénomènes étudiés. Nous cherchons notamment à confirmer l'hypothèse selon laquelle les policiers s'impliquent davantage dans les écoles qui affichent les taux les plus élevés de victimisation violente de la part des élèves. En d'autres termes, nous cherchons à voir si les policiers s'adaptent pour répondre à la demande des écoles qui ont davantage besoin de leurs services ou s'ils répartissent autrement leurs ressources. Les conclusions de ce chapitre sont donc d'un intérêt considérable dans la compréhension du fonctionnement des organisations policières. Cependant, nous attirons d'avance l'attention du lecteur sur le fait que les résultats de ce chapitre doivent être interprétés avec beaucoup de prudence étant donné le recours à une méthodologie qui n'est pas infaillible.

La présente recherche s'intéresse donc à la jonction de deux institutions fondamentales de notre société, soit la police et l'école. Nous espérons qu'elle permettra éventuellement d'alimenter la réflexion sur la place que devraient occuper les policiers dans l'amélioration de la qualité de l'environnement scolaire. Après tout, c'est le développement du potentiel de nos jeunes qui est en jeu.

## CHAPITRE 1 : ÉTAT DES CONNAISSANCES

Un récent bilan de la recherche québécoise sur la police faisait état d'un intérêt grandissant de la part du milieu universitaire pour les questions de sécurité (Ouimet et Paré, 2003). S'intéressant plus particulièrement aux écrits sur le sujet durant les années 1990, les auteurs ont classé les travaux en quatre grands thèmes, soit l'évaluation de la performance policière, la formation policière, la gestion de l'information par la police ainsi que la police et les autres questions criminologiques. Toutefois, aucune étude répertoriée ne s'attardait particulièrement à l'implication policière dans les écoles secondaires.

Cette inexistence de travaux québécois sur la présence policière dans les écoles est d'autant remarquable que de grandes tendances peuvent être observées en la matière, du moins au niveau international. En effet, non seulement cette présence devient de plus en plus fréquente, mais elle semble se faire de façon de plus en plus formelle et structurée (Shaw, 2004).

Le présent chapitre vise à recenser les connaissances sur les éléments qui sont pertinents à l'étude de la présence policière dans les écoles secondaires. Ainsi, nous nous attardons d'abord à la problématique générale de la délinquance juvénile avant de nous pencher davantage sur la fraction de cette délinquance qui est commise dans les écoles et que nous désignons comme étant la « délinquance scolaire ». La recherche documentaire portera ensuite sommairement sur le contexte policier québécois avant de clore sur le sujet plus spécifique de la présence policière dans les établissements d'enseignement secondaire.

### **1.1. Nature, prévalence et évolution de la délinquance juvénile**

En plus de faire l'objet de nombreux travaux en criminologie, la délinquance juvénile est un « problème social des plus importants » (Ouimet, 2005, p. 358). En effet, en plus du tort causé directement aux victimes, l'implication d'un jeune dans des activités délictueuses compromet son développement et son bien-être à long terme. La

compromission de l'avenir du jeune est d'autant plus à craindre si la délinquance est commise en milieu scolaire. En effet, elle peut entraîner son rejet de l'école et, le cas échéant, l'institution se trouve empêchée d'atteindre sa triple mission légale, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes (*Loi sur l'Instruction publique*, art. 36), notamment en raison du climat de violence et d'insécurité qui peut en découler (Debarbieux, 1996; Janhevich, 1997; Elliott, Hamburg et Williams, 1998; Gottfredson, 2001; Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2003). Malgré ces considérations, la délinquance scolaire demeure un aspect de la délinquance juvénile qui a été relativement peu documenté à ce jour, les études préférant souvent s'intéresser à la délinquance juvénile de façon plus globale.

Il faut dire que la proportion des crimes commis à l'école serait faible au Canada, du moins selon les données policières issues de la Déclaration Uniforme de la Criminalité (DUC). Ainsi, pour l'année 1995, seulement 8% des crimes commis par les jeunes de Vancouver, Edmonton, Calgary, Toronto et Montréal auraient été commis à l'école (Janhevich, 1997). Les mêmes données révèlent que la très grande majorité (85%) des jeunes qui ont été victimes d'un crime de violence l'ont été en dehors de l'école. Ces chiffres sont toutefois à prendre avec beaucoup de réserve puisqu'ils sont issus des statistiques policières officielles. Or, nous le verrons plus loin, le chiffre noir de la criminalité est vraisemblablement considérable dans les écoles, probablement davantage qu'en bien d'autres lieux.

Le fait que de nombreuses études aient porté sur la prévalence de la délinquance juvénile générale ne les rend pas totalement dénuées d'intérêt pour la présente recherche. Au contraire, elles permettent d'établir un cadre plus large concernant la problématique de la délinquance des jeunes, cadre dans lequel viendra s'inscrire la problématique plus précise de la délinquance scolaire. Nous nous limiterons essentiellement à deux études récentes qui se sont penchées sur l'évolution de la situation québécoise concernant la délinquance juvénile générale.

LeBlanc (2003) dresse un portrait du phénomène selon deux sources de données distinctes, soit les statistiques policières et les sondages de délinquance autorévélee. Cette dernière méthode a été utilisée à maintes reprises lors des dernières décennies afin de tenter de cerner l'ampleur des actes délictueux commis réellement par les

jeunes. Le plus souvent, la méthode consiste simplement à distribuer un questionnaire dans certaines écoles, durant un cours, afin de demander aux adolescents s'ils ont déjà commis tel ou tel geste délinquant. Bien qu'elle ne soit pas sans problème, une telle méthode a l'avantage de surmonter l'épineux problème du chiffre noir des statistiques officielles.

Bien que les deux sources de données présentent la délinquance juvénile de façon fort différente, LeBlanc en arrive à la conclusion que « la délinquance des adolescents, dans son ensemble, semble étonnamment stable au cours des dernières décennies » (2003, p. 63). Cette stabilité de la délinquance juvénile pourrait néanmoins cacher une tendance récente préoccupante : alors que l'on assiste à une baisse de la délinquance acquisitive, les statistiques officielles laissent entrevoir des hausses concernant les crimes violents et les infractions liées aux drogues. L'auteur est toutefois d'avis que cette hausse des crimes violents chez les jeunes n'est qu'artificielle : elle pourrait essentiellement s'expliquer par une moins grande tolérance de la société à leur égard.

De son côté, Ouimet (2005) s'est intéressé à l'évolution des principales formes de criminalité durant le vingtième siècle en utilisant essentiellement les statistiques officielles issues de la DUC. Il s'attarde notamment à l'homicide, à l'agression sexuelle, aux voies de fait, au vol qualifié, au cambriolage, au vol de véhicule à moteur et au vol simple. Pour chacune de ces catégories de crime, l'auteur présente son taux de juvénalité, c'est-à-dire la proportion de jeunes de moins de 18 ans parmi les personnes accusées pour ce type d'infraction. Une telle mesure informe donc sur l'évolution de l'importance relative des jeunes dans la population criminelle (p. 354).

Toutefois, le nombre de jeunes a fluctué avec les années, si bien que l'évolution de la délinquance juvénile est mieux représentée par un taux de délinquance juvénile, c'est-à-dire par le ratio entre le nombre de jeunes mis en cause pour un crime et le nombre total d'adolescents âgés entre douze et dix-sept ans à un moment donné. L'auteur récapitule l'ensemble de ces informations dans un chapitre qu'il consacre au bilan des tendances chez les jeunes et chez les femmes en matière de criminalité (Ouimet, 2005, chapitre 17). Il confirme que la délinquance juvénile a diminué durant les années 1990 en ce qui concerne la délinquance acquisitive, mais qu'elle a augmenté pour les voies de fait, les agressions sexuelles ainsi que les infractions relatives aux drogues.

Sans vouloir être alarmiste, Ouimet (2005) est d'avis que la preuve de l'artificialité de ces hausses n'a pas été faite et qu'il est possible qu'elles indiquent une véritable augmentation de la violence chez les jeunes. Il mentionne deux facteurs qui pourraient avoir contribué à une hausse réelle de la violence chez les jeunes, soit la progression de la culture de gangs ainsi que le fort taux de familles monoparentales qui caractérisent notre société moderne. De nos jours, précise l'auteur, un enfant sur deux voit ses parents divorcer avant d'atteindre la majorité (p. 359), ce qui est de nature à atténuer la supervision parentale auprès des enfants concernés.

Le tableau 1.1 résume l'état de la situation de la délinquance juvénile au Québec pour l'année 2002 tel que reflété par les statistiques officielles. Les données sont tirées de l'ouvrage de Ouimet (2005). Cette année-là, pour chaque tranche de 100 000 jeunes âgés de 12 à 17 ans, 3936 d'entre eux étaient mis en cause pour un crime (tous crimes confondus). Le tableau 1.1 présente d'autres taux pour certaines catégories d'infraction.

Tableau 1.1 : Taux de délinquance juvénile en 2002 au Québec pour quelques catégories d'infractions au Code criminel

Infraction au Code criminel	Nb. de jeunes (12 à 17 ans) mis en cause (accusés ou traités hors cours)	Taux de délinquance juvénile (par 100 000 jeunes) <sup>1</sup>
Voies de fait	4870	866,3
Vol qualifié	625	111,2
Vol	5632	1001,8
Infractions liées aux drogues	5095	906,3
Crimes contre la propriété	11 931	2122,3
Crimes contre la personne	6033	1073,2
TOTAL – Code criminel	22 129	3936,4

Source : Ouimet, 2005.

Toutefois, ces chiffres globaux n'indiquent que la proportion des actes délinquants qui sont officiellement consignés par les organisations policières. Diverses études laissent croire que le vol, l'intimidation et la violence sont des réalités relativement fréquentes dans la vie des adolescents (voir par exemple LeBlanc, 1969). À titre d'exemple, dans le cadre d'un sondage de délinquance autorévélee mené à Montréal, environ 93% des jeunes ont avoué avoir commis au moins un geste officiellement sanctionné dans les

<sup>1</sup> Calculés à l'aide du nombre total de jeunes âgés de 12 à 17 ans pour la province de Québec en 2002. On estimait alors que ce nombre s'élevait à 562 163.

douze mois précédant l'enquête (Fréchette et LeBlanc, 1987). Selon l'étude américaine de Dobrin et al. (1996), environ 59% des garçons de douze ans auraient avoué s'être battus au moins une fois lors des douze mois précédant l'enquête.

Ainsi, malgré les diverses mesures de surveillance et de contrôle déployées par les écoles, il ne serait pas surprenant que celles-ci soient le théâtre de nombreux actes de délinquance puisque beaucoup de jeunes y sont réunis en des lieux plutôt restreints. La nature et l'ampleur de cette proportion de la délinquance juvénile qui est commise à l'école est d'ailleurs le sujet de la prochaine section.

## **1.2. Nature et prévalence de la délinquance scolaire**

Débutons par spécifier que nous entendons, par le terme délinquance scolaire, cette partie de la délinquance juvénile qui est commise sur les propriétés d'une école et dont la victime est un élève, un employé de l'école ou la collectivité scolaire. Sauf avis contraire, le milieu scolaire est pris au sens large; il inclut notamment les lieux adjacents à l'école (le terrain de l'école, le stationnement, les gymnases) ainsi que les autobus scolaires et les activités parascolaires.

S'il est vrai qu'il y a déjà eu des recherches sur la violence et la victimisation à l'école, bon nombre d'entre elles ont été conduites au niveau primaire avec des enfants en bas âge ou de très jeunes adolescents. Les connaissances sont beaucoup plus limitées concernant la prévalence, la nature et les conséquences de la victimisation en milieu scolaire de niveau secondaire (Berntson, 2003, p.3).

Nous avons déjà expliqué en quoi il est important d'étudier davantage le phénomène de la délinquance scolaire. Il reste maintenant à broser le portrait le plus fidèle possible de l'état de la situation aux États-Unis d'abord, puis au Canada et au Québec ensuite.

### **1.2.1. État de la situation aux États-Unis**

Bien que les résultats de l'actuel projet se penchent exclusivement sur les écoles secondaires québécoises, un bref regard sur la situation aux États-Unis est intéressant, ne serait-ce qu'à des fins de comparaison. Depuis huit ans, le « National Center for

Education Statistics » (NCES) et le « Bureau of Justice Statistics » (BJS) publient conjointement un rapport annuel sur la criminalité et la sécurité dans les écoles américaines. Ces rapports, connus sous le nom de « Indicators of School Crime and Safety », peuvent facilement être consultés sur Internet.

En général, les écoles américaines seraient des lieux sécuritaires en ce qui concerne les crimes les plus graves comme l'homicide et ce, malgré quelques graves tueries fortement médiatisées. Pour ne donner qu'un bref exemple, mentionnons la tuerie de l'école secondaire Columbine à Littleton, au Colorado. Le 20 avril 1999, deux élèves fréquentant cette école, armés jusqu'aux dents, ont pris d'assaut leur établissement scolaire. Ils ont tué douze élèves et un professeur avant de s'enlever la vie (Rosenberg, 2004). Malgré de tels exemples tristement célèbres, à chaque année entre 1992 et 2000, les jeunes Américains âgés entre 5 et 19 ans avaient au moins soixante-dix fois plus de chances d'être assassinés en dehors plutôt qu'à l'intérieur d'une école (National Center for Education Statistics et Bureau of Justice Statistics [NCES et BJS], 2004).

Outre ces données sur les homicides, les chiffres mentionnés dans le « Indicators of School Crime and Safety » proviennent pour la plupart de sondages de victimisation menés au niveau des écoles ou du « National Crime Victimization Survey » (NCVS), un important sondage de victimisation américain. Il serait quelque peu fastidieux d'entrer dans les détails méthodologiques de ces rapports puisqu'ils utilisent diverses sources de données, ce qui conduit notamment à divers types d'échantillons et à des périodes de référence variables.

Nous pouvons toutefois en dégager quelques éléments intéressants. Premièrement, depuis 1998, les autorités américaines estiment qu'il est important que des données spécifiques à la criminalité et à la sécurité dans les écoles soient recueillies et accessibles au public. Deuxièmement, contrairement à ce qu'indiquent les statistiques officielles canadiennes, la violence chez les jeunes américains n'aurait pas augmenté durant les années 1990. Du moins, la victimisation des jeunes est à la baisse depuis 1993, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles. Troisièmement, contrairement à ce que montrent les statistiques officielles canadiennes, pour tous crimes confondus, les jeunes seraient victimisés légèrement plus souvent à l'école

qu'à l'extérieur de celle-ci. Cette situation est demeurée plutôt stable entre 2001 et 2003. Quatrièmement, les rapports ont tendance à être optimistes ou du moins à présenter des taux de victimisation qui ne sont pas particulièrement inquiétants. Ainsi, en 2003, on ne rapporte que quarante-cinq vols dans les écoles par tranche de mille élèves. Quant aux crimes de violence à l'école, on n'en rapporte qu'environ vingt-cinq par tranche de mille élèves (NCES et BJS, 2004; NCES et BJS, 2005). Ces taux sont relativement faibles lorsqu'on les compare aux taux de victimisation pour la population générale. Toutefois, il faut prendre en considération le fait que l'école ne représente pas la totalité de la vie des jeunes : leur taux de victimisation global est constitué de la somme de leur taux de victimisation à l'école et de leur taux de victimisation à l'extérieur de celle-ci.

Gottfredson et al (2005) confirment que la violence grave dans les écoles demeure et a toujours été un phénomène rare. Toutefois, les auteurs font part d'un sondage de la firme Gallup selon lequel le pourcentage de parents craignant pour la sécurité de leurs enfants, lorsqu'ils sont à l'école, serait passé de 24% en 1977 à 53% en 1999. Ils attribuent cette forte augmentation à la couverture médiatique entourant les quelques tueries tragiques survenues dans les écoles américaines entre 1992 et 1999. Pourtant, comme l'ont également observé Cook et Laub (2002), la violence chez les jeunes aurait globalement diminué aux États-Unis depuis 1994. Ces mêmes auteurs avaient toutefois posé le constat, quelques années plus tôt, d'une « épidémie » de violence chez les jeunes entre les années 1985 et 1994 (Cook et Laub, 1998).

Au commencement de cette épidémie de violence, dès 1985, Gottfredson et Gottfredson étaient d'avis qu'il était erroné de croire qu'il y avait une crise nationale de la discipline dans les écoles américaines. Ils estimaient plutôt que seules quelques écoles représentaient des lieux problématiques à ce sujet. Ce constat a d'importantes implications pour autant qu'il soit encore exact. On pourrait notamment se demander si l'implication policière en milieu scolaire s'effectue en priorité dans les écoles aux prises avec davantage de problèmes de délinquance. En cas de réponse négative, cela voudrait dire que les organisations policières diluent peut-être leurs ressources, qui sont limitées, dans un grand nombre d'écoles dont la majorité pourrait très bien fonctionner sans leur présence soutenue. Cette question ne semble d'ailleurs pas encore avoir été étudiée en profondeur.

### 1.2.2. État de la situation au Québec et au Canada

Au Québec, peu d'informations sur la délinquance spécifique au milieu scolaire est disponible. Pourtant, ce manque d'informations n'a pas empêché les programmes de prévention de la violence en milieu scolaire de se multiplier « à un rythme quasi inflationniste au cours des dernières années » (Cousineau et al., 2003). C'est également le constat que faisait Janhevich en 1997, alors qu'il écrivait un document sur la criminalité dans les écoles urbaines au Canada :

Au Canada, ce n'est que tout récemment que l'on a commencé à étudier sérieusement le sujet de la criminalité dans les écoles, et particulièrement la violence dans les écoles. En effet, les rares renseignements qui sont recueillis sur la criminalité dans les écoles par des organismes gouvernementaux responsables de l'éducation constituent un indice très clair du « caractère inédit » de cette question d'intérêt public.

En dépit de l'absence de renseignements empiriques sur l'ampleur du problème, les conseils scolaires à travers le pays mettent en œuvre des politiques et programmes pour réduire la violence dans les écoles. (1997, p. 3).

Devant ce manque de données empiriques sur lesquelles son étude aurait pu s'ériger, Janhevich (1997) n'a eu d'autres choix que de se tourner vers les statistiques officielles de la criminalité compilées dans le cadre du programme de la DUC. Il dresse ainsi un profil des crimes commis dans les écoles et qui sont signalés à la police pour cinq grandes villes canadiennes, soit Vancouver, Edmonton, Calgary, Toronto et Montréal.

Ses principaux résultats sont généralement encourageants à l'égard de la situation dans les écoles. Ainsi, selon les données policières canadiennes, seulement 9% des crimes impliquant des jeunes âgés de 12 à 17 ans se seraient produits dans une école et seulement 15% des crimes de violence dont la victime est un jeune se seraient produits à l'école. La majorité des crimes commis dans les écoles étaient des infractions contre les biens (69%), essentiellement des vols de moins de 5000\$ (59%). Venaient ensuite les infractions avec violence (20%), dont la majeure partie était des voies de fait simples (60%). Les affaires impliquant d'autres infractions au Code criminel représentaient 9% du volume total de la criminalité scolaire et les infractions relatives aux drogues fermaient la marche avec seulement 1% des dossiers. Des armes à feu, des couteaux, d'autres instruments pointus et des instruments contondants étaient présents dans 21% des affaires de violence signalées à la police. Parmi les victimes de

violence, 6% ont été gravement blessés, 48% n'ont subi que des blessures mineures et 45% s'en sont tirés indemnes.

Dans le même document, Janhevich (1997) avoue ne pas disposer de données empiriques lui permettant de statuer objectivement sur l'évolution de la criminalité dans les écoles. De notre côté, nous pouvons mentionner l'étude de Savoie (2000) qui, à partir de données analogues provenant de la DUC, estime qu'environ 10% des actes violents commis par les jeunes envers leurs pairs se produisent en fait dans le milieu scolaire. Les chiffres globaux des deux études sont donc très similaires. Toutefois, une autre étude nationale, parue peu de temps auparavant, faisait notamment le point sur les perceptions qu'avaient différents intervenants de l'évolution de la violence dans les écoles. Autant chez les policiers que chez les membres des conseils scolaires, 80% des répondants ont déclaré « qu'il y a plus de violence dans les écoles maintenant qu'il y a 10 ans » (Gabor, 1995). Aucune statistique n'est cependant présentée pour confirmer cette perception.

Bien que son étude demeure intéressante, Janhevich (1997) concède lui-même que l'utilisation des données de la DUC présente un problème qui est loin d'être négligeable : celui de la proportion dans laquelle les actes délictueux sont signalés et consignés par les autorités policières. En effet, il est bien connu des criminologues que les statistiques officielles émises par les organisations policières doivent en tout temps être utilisées avec beaucoup de précautions étant donné ce phénomène, connu sous le nom de chiffre noir de la criminalité (Robert, 1977). Or, le chiffre noir pourrait être particulièrement imposant en milieu scolaire, la recherche suggérant que les jeunes constituent un groupe particulièrement réticent à collaborer avec la police (Kinsey, Lea et Young, 1986; Cousineau, Gravel, Lavergne et Wemmers, 2003). À titre d'exemple, seulement 10% des cas de « taxage »<sup>2</sup> seraient déclarés à la police au Québec (Cousineau, Gagnon et Bouchard, 2003, p.14).

---

<sup>2</sup> Cousineau, Gagnon et Bouchard définissent ainsi le taxage : « C'est lorsqu'on te prend quelque chose qui t'appartient contre ta volonté. Pour ce faire, l'agresseur peut utiliser la menace, l'intimidation, la force physique » (2003, p.2). « En vertu du *Code Criminel*, le taxage est considéré comme un vol qualifié avec menace d'extorsion ou d'intimidation » (2003, p.1). Le taxage chez les jeunes est une problématique qui a suscité un intérêt considérable de la part des chercheurs, des intervenants et des médias québécois depuis une dizaine d'années.

D'autres indices de l'ampleur du chiffre noir de la criminalité dans les écoles proviennent de données américaines, plus précisément du NCVS. Contrairement à ce que laissent entendre les statistiques officielles canadiennes, les résultats du principal sondage de victimisation américain suggèrent que l'école serait le lieu où les jeunes auraient le plus de chances de subir un événement de victimisation violent. Cette constatation est particulièrement frappante chez les jeunes âgés de 12 à 14 ans : 53,4% des événements de victimisation de ce groupe d'âge ont eu lieu à l'école. Au deuxième rang viennent les « aires ouvertes » avec seulement 17,4% des événements de victimisation (Baum, 2005).

Ce même document mentionne que pour l'ensemble des crimes violents commis contre les jeunes américains (autant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci), seulement 25% à 33% sont déclarés à la police. À propos de ces infractions violentes déclarées à la police, précisons que c'est une autre personne que la victime qui a signalé l'événement dans la majorité des cas. Ces chiffres confirment que les jeunes n'ont pas tendance à se tourner vers les policiers lorsqu'ils sont victimes d'un acte criminel. Il faut considérer toutefois le fait que l'école possède ses propres mécanismes de justice visant à punir les infracteurs, atténuant la nécessité de recourir aux policiers pour régler bon nombre de conflits qui s'y déroulent. Cependant, il demeure légitime de remettre en question l'utilisation des statistiques policières pour analyser le phénomène de la délinquance scolaire.

Si les données de la DUC sont peu adéquates pour étudier la délinquance en milieu scolaire, comment se fait-il que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec ne tienne pas de son côté une compilation plus rigoureuse à ce sujet? Diverses raisons peuvent être évoquées, notamment : A) le fait que plusieurs délits commis par les jeunes à l'école peuvent être banalisés autant par la direction que par les membres du personnel ou par les jeunes eux-mêmes (vols, méfaits, harcèlement); B) la peur pour les écoles d'être jugées négativement et de moins bien paraître que les autres établissements d'un territoire donné, surtout dans un contexte de compétitivité entre les écoles privées et les écoles publiques; C) les directeurs d'école pourraient craindre une ingérence de la part d'une autorité externe, en l'occurrence de la part du ministère; D) la peur d'engendrer ou d'alimenter un sentiment d'insécurité parmi les élèves et les membres du personnel en mettant l'accent sur ce sujet; E) les coûts d'une

telle compilation et les suites que l'on pourrait y donner. En effet, il semble futile de mesurer l'ampleur d'un phénomène si l'on sait d'avance que l'on ne dispose pas des ressources nécessaires pour donner suite aux éventuels constats.

Certains développements méritent toutefois d'être mentionnés. Dans son rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2004-2005, le Vérificateur général du Québec (2005) recommandait :

de mettre en place des mesures spécifiques facilitant la déclaration des incidents de violence et d'en informer les élèves (recommandation 3.15, p. 48).

[...]

au ministère [de l'Éducation, du Loisir et du Sport] et aux commissions scolaires d'obtenir des données qui leur permettront de déterminer l'ampleur des problèmes de violence dans le réseau et de s'assurer que les actions accomplies permettent de prévenir et de contrer la violence (recommandation 3.17, p. 49).

De telles recommandations, pour peu qu'elles se concrétisent, permettraient de mieux cerner le phénomène et d'orienter ainsi les interventions de façon à ce qu'elles soient adaptées aux réalités vécues par les élèves. Nous devons également souligner les travaux de l'équipe d'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement<sup>3</sup> (SIAA), amorcés lors de l'année scolaire 2002-2003 et toujours en cours au moment d'écrire ces lignes. Les questionnaires utilisés par cette équipe de recherche, distribués à un imposant échantillon d'élèves, permettent d'en savoir davantage sur le milieu socioéducatif des élèves qui fréquentent des écoles visées par la SIAA (Janosz, Bouthillier, Bowen et Bélanger, 2005). Une partie des données s'attarde à la délinquance grave commise en milieu scolaire. Ces données seront présentées plus loin puisqu'elles ont été utilisées dans le cadre du présent mémoire de maîtrise afin de chiffrer la délinquance scolaire.

Pour conclure cette section, rappelons que, si le niveau de criminalité dans les écoles semble être faible selon les statistiques officielles, quelques sondages de victimisation laissent plutôt entrevoir la situation contraire. Le constat émis précédemment et soutenu par divers auteurs se confirme donc : le chiffre noir de la criminalité est particulièrement élevé dans le milieu scolaire. Quant à la proportion élevée de

---

<sup>3</sup> La Stratégie d'Intervention Agir Autrement vise essentiellement à améliorer le potentiel éducatif des écoles secondaires québécoises qui évoluent en milieu défavorisé. Quant à M. Janosz, il dirige une équipe qui évalue cette initiative.

délinquance commise dans les écoles, elle peut être expliquée par le fait que les adolescents sont à un âge propice à la commission de délits. De plus, l'école est un lieu où les jeunes passent beaucoup de temps et où ils peuvent subir l'influence négative de leurs pairs. En contrepartie, l'école possède des outils pour contrer la délinquance. Il s'agit d'un lieu surveillé, doté de mécanismes de justice et de punition. Au point d'équilibre entre ces considérations se situent les taux réels de délinquance scolaire, mais attardons-nous d'abord un peu sur le contexte policier encadrant les modalités de l'actuelle présence policière en milieu scolaire au Québec.

### **1.3. Le contexte policier québécois et la police communautaire**

La présence policière dans les établissements d'enseignement présente une occasion de s'attarder sur le rôle, très diversifié, de la police dans notre société moderne. Cette diversité est d'autant plus remarquable dans le cadre d'une police dite communautaire, un modèle officiellement jugé favorable par le gouvernement du Québec. En effet, en l'an 2000, le gouvernement du Québec prenait clairement position pour favoriser l'approche communautaire par les différents services policiers de la province, cette position ayant été réitérée par la suite (ministère de la Sécurité publique du Québec, 2000).

Bien que le but de la présente recherche ne soit pas de porter un jugement sur la valeur du modèle de police communautaire, ce concept doit être précisé pour une raison majeure : l'expression « police communautaire » ou ses équivalents (« police de proximité », « police de quartier ») a été utilisée pour décrire tellement de stratégies d'interventions différentes qu'elle est devenue aujourd'hui un peu vide de sens, ce qui permet à chacun d'y inclure ce qui fait son affaire. Dans son récent ouvrage sur la police, Brodeur (2003) fait amplement le tour de cette question et il nous rappelle au passage que la police communautaire est loin d'être un modèle récent et original. Redécouverte au cours des dernières décennies, plusieurs formulations de la police communautaire reprennent des principes énoncés dès 1829 par Robert Peel lorsqu'il instaura une police structurée à Londres, en Angleterre.

Puisqu'il n'existe pas de définition de la police communautaire faisant l'unanimité autant chez les praticiens que chez les théoriciens, le ministère de la Sécurité publique

(MSP) a dû clarifier les attentes qu'il avait envers ce concept par rapport à la situation québécoise. Il reconnaît ainsi quatre grands principes à l'approche communautaire, soit le rapprochement avec les citoyens, le renforcement des mesures préventives, le partenariat avec d'autres institutions et l'approche de résolution de problèmes (ministère de la Sécurité publique du Québec, 2000).

Le partenariat avec les écoles s'inscrit plutôt bien dans ces quatre grands principes. En effet, en s'impliquant dans les écoles, les policiers se rapprochent des citoyens (ou du moins, des futurs citoyens) et l'école est un milieu propice à l'apprentissage et donc à l'utilisation de mesures préventives. De plus, le MSP est d'avis que la police ne peut combattre efficacement la criminalité si elle est isolée des autres institutions et des citoyens, ce qui explique l'importance pour elle de travailler en partenariat, notamment avec les établissements d'enseignement. Le MSP reconnaît par le fait même que les causes de la criminalité sont souvent complexes et que l'élaboration de stratégies globales et multidisciplinaires d'intervention est souhaitable si l'on veut s'y attaquer efficacement (2000, p.21). Cette notion de partenariat, lorsqu'elle est appliquée aux écoles secondaires, fait d'ailleurs l'objet de la section 1.4 du présent mémoire de maîtrise.

Quant au concept de résolution de problèmes, il mérite qu'on lui accorde une certaine attention. Vu ici comme n'étant qu'un élément de la police communautaire<sup>4</sup>, il a d'abord été élaboré par Goldstein. Ce dernier propose qu'une bonne analyse des incidents qui nécessitent l'intervention de la police permet d'apporter des solutions adaptées et durables aux problèmes. Notamment, l'analyse des incidents doit permettre de faire des liens entre des appels d'aide ou d'urgence qui seraient autrement traités comme des cas isolés (1990). Conséquemment, Goldstein s'attend à ce que les solutions, pour être efficaces, soient établies non seulement en partenariat avec d'autres acteurs de la société, mais également qu'elles soient spécifiques aux problèmes à résoudre (Goldstein, 1990 ; 1977, p.81). Il déplore au passage que trop de policiers ne voient que la justice pénale comme moyen d'action, alors que d'autres outils peuvent être mis à leur disposition, notamment les lois civiles. Finalement, cette

---

<sup>4</sup> Ainsi serait la position officielle du gouvernement du Québec en la matière, position qui ne fait pas l'unanimité. Par exemple, Brodeur (2003, p. 181 et suivantes ainsi que le chapitre 6) est plutôt d'avis que les concepts de police communautaire et de police de résolution de problèmes devraient être dissociés et différenciés, bien qu'ils ne soient pas totalement incompatibles au niveau théorique.

approche estime nécessaire la tenue d'une évaluation suite à chaque résolution de problèmes dont l'objectif est double : s'assurer de l'efficacité des mesures déployées, mais également en tirer des leçons afin de mieux intervenir dans le futur.

Deux éléments clés d'une approche de résolution de problèmes sont l'analyse de la problématique et la spécificité des solutions apportées. Pour ne donner qu'un exemple, des analyses criminologiques ont maintes fois illustré que la criminalité n'est pas distribuée au hasard dans l'espace (Ouimet, Tremblay et Morselli (1996); Savoie, Bédard et Collins, 2006). Or, la police de résolution de problèmes donnerait des résultats particulièrement intéressants lorsqu'elle s'attarde aux « points chauds » de la criminalité, concept qui peut être défini comme étant un lieu restreint (une adresse civique, un coin de rue, un parc) où beaucoup de crimes sont commis. À titre d'exemple, Sherman, Gartin et Buerger (1989) ont démontré que quelques adresses de villes américaines étaient le lieu d'un nombre extrêmement élevé d'appels à la police. De plus, Cusson (2000) en arrive à la conclusion que les patrouilles et les interventions policières gagnent en efficacité lorsqu'elles sont menées sur les points chauds du crime plutôt que d'être « saupoudrées » à la grandeur d'une ville.

En résumé, dans l'optique de la police de résolution de problèmes, une organisation policière gagne en efficacité lorsqu'elle parvient à bien identifier les points chauds de la criminalité à l'aide d'une analyse rigoureuse. Cette analyse doit permettre d'apporter une solution durable et spécifique au problème, dont l'efficacité est mesurée à l'aide d'une évaluation. Ainsi, pour être efficace, la police ne devrait pas disperser ses efforts de façon uniforme dans l'espace et elle ne peut espérer appliquer à répétition des solutions toutes préparées d'avance lorsqu'elle s'attaque à une problématique d'ordre criminel. Or, aucun écrit répertorié ne permet de conclure que la présence policière dans les écoles secondaires fait partie d'une approche de résolution de problèmes. En d'autres termes, nous ne savons pas si les policiers s'impliquent prioritairement dans les écoles où il se commet beaucoup de crimes.

#### **1.4. Le partenariat entre les écoles et la police**

La vaste majorité des écrits sur le partenariat entre l'institution policière et l'institution scolaire proviennent des États-Unis où cette initiative a acquis une certaine popularité

durant les dernières décennies. Au Québec toutefois, la documentation est presque inexistante. Pour connaître les programmes des différentes organisations policières, il faut souvent avoir accès à des documents internes qui ne sont pas disponibles au grand public. La présente section vise à rassembler les principales connaissances acquises à ce jour sur le sujet. Nous débuterons par un tour d'horizon sur la situation aux États-Unis avant de nous pencher plus particulièrement sur la situation au Québec. Puis, nous aborderons les principales préoccupations qui ont été exprimées à ce jour concernant un tel partenariat.

#### **1.4.1. La situation aux États-Unis**

Le document de référence par excellence, présentant une brève revue des principales pratiques policières dans les écoles au niveau international, est certes celui de Shaw (2004). Selon l'auteur, tout indique que la coopération entre la police et les écoles devient de plus en plus fréquente et qu'elle s'effectue de façon de plus en plus formelle et structurée. Bien qu'elle mentionne que les initiatives policières dans les écoles semblent souvent cibler les élèves ou les écoles « à risque » (p.25), cette affirmation n'est pas appuyée de façon convaincante. Nous nous attarderons davantage aux initiatives mises sur pied aux États-Unis puisqu'elles sont souvent plus anciennes et mieux documentées que partout ailleurs. De plus, la compatibilité de ce pays avec le Canada au niveau des structures policières et légales rendent d'autant intéressantes leurs méthodes de travail.

Shaw (2004) propose cinq dimensions pour étudier la portée des programmes d'interventions policières dans les écoles secondaires. Ces cinq dimensions sont la philosophie de base, la nature des interventions, la région ou le groupe ciblé, les résultats du programme et le type de partenariat. L'auteur souligne que ces dimensions ne doivent pas être vues comme étant purement binaires, mais davantage comme étant des continuums puisqu'elles sont rarement clairement définies pour un programme particulier. Ainsi, la nature des interventions peut être davantage réactive tout en incorporant des éléments proactifs jusqu'à un certain degré. Elle résume les cinq dimensions sous forme de tableau à la page 4 de son document. Nous en reprenons les éléments principaux au tableau 1.2 (voir la page suivante).

Ce tableau laisse entrevoir que la portée des interventions policières en milieu scolaire peut globalement s'inscrire dans le cadre d'une police de type communautaire ou plutôt dans le cadre d'une police de type traditionnel. Ainsi, l'on s'attend à ce que des organisations policières dite traditionnelles favorisent des interventions dissuasives, réactives, visant des élèves ou des écoles à risque, ayant des objectifs à court terme et prenant place dans un partenariat uniquement bilatéral. Ces éléments sont situés à la droite du tableau. À l'opposé, il est prévisible que les organisations adoptant le modèle de police communautaire favorisent davantage des interventions préventives, proactives, visant l'ensemble des élèves et des écoles, ayant des objectifs à moyen et à long terme et prenant place dans un partenariat davantage multilatéral<sup>5</sup>. Ces éléments sont situés à gauche dans le tableau 1.2. Des exemples sont également présentés pour illustrer chacun des éléments mentionné.

Tableau 1.2 : La portée des interventions policières dans les écoles en cinq dimensions selon Shaw (2004)

Dimension	Portée des interventions (continuums)	
	[Police communautaire] <----->	[Police traditionnelle]
<b>Philosophie de base</b>	<b>Préventive</b> Effectuer des visites et des activités à but éducatif, enseigner aux jeunes.	<b>Dissuasive</b> Assurer une présence et patrouiller en uniforme, surveiller les lieux, effectuer des fouilles, procéder à des arrestations.
<b>Nature des interventions</b>	<b>Proactive</b> Interventions pour prévenir des problématiques en montée, par exemple le recrutement par des gangs ou le trafic de drogues. La présence peut alors être formelle et informelle.	<b>Réactive</b> La réponse aux appels (d'urgence ou non) de la part du public et de l'école, les enquêtes sur des incidents passés. La présence est alors formelle.
<b>Région ou groupe ciblé</b>	<b>L'ensemble des élèves et des écoles</b> Par exemple, les initiatives d'éducation générales et les activités visant l'ensemble des écoles d'un territoire.	<b>Élèves ou écoles à risque</b> Par exemple, viser plus spécifiquement les élèves à risque de décrocher, ceux qui consomment des drogues, les élèves délinquants ou encore les écoles qui évoluent en milieu défavorisé.
<b>Résultats du programme</b>	<b>Objectifs à moyen et long termes</b> Par exemple, travailler à faire changer les attitudes et les comportements répréhensibles des jeunes, améliorer les relations entre la police et les jeunes.	<b>Objectifs à court terme</b> Par exemple, faire diminuer le trafic de drogues ou le recrutement de membres par les gangs de rue.
<b>Type de partenariat</b>	<b>Multilatéral</b> La police et l'école travaillent de concert avec d'autres institutions et d'autres organismes communautaires dans un partenariat plus global.	<b>Bilatéral</b> La police travaille directement et uniquement avec l'école.

Source : Shaw, 2004, p. 4. (Traduction libre – tableau adapté).

<sup>5</sup> Sur les théories de la police, voir notamment Brodeur (2003).

Shaw (2004) propose également une typologie des modèles d'investissement de la police dans les écoles au niveau international. Trois grands modèles y sont recensés, soit le policier attiré à une école, le policier éducateur et le policier faisant partie d'un « plan d'interrelations global » avec une institution scolaire (« comprehensive police-school liaison schemes »). Cette typologie mérite d'être explicitée et ces trois modèles, repris un à un. Il est à noter au passage que ces modèles ne sont pas mutuellement exclusifs : certaines initiatives peuvent chevaucher deux modèles parmi les trois, voire l'ensemble des trois modèles proposés.

#### 1.4.1.1. Le policier attiré à une école

Il s'agit du type de programmes où un policier est assigné à une école de façon permanente et régulière. Il n'y travaille pas nécessairement à temps plein, mais il a normalement une certaine responsabilité envers cette école. Il peut notamment y avoir un bureau de travail.

Le meilleur représentant de ce modèle de programmes est certainement le « School Resource Officer » (SRO), développé aux États-Unis. Les SRO sont des policiers assignés spécifiquement à une école ou à un groupe restreint d'écoles. Ils y sont tellement associés qu'on rapporte qu'ils en viennent souvent à être considérés comme étant des membres du personnel de l'école, ce qui n'est pourtant pas le cas dans les faits. Développé dans les années 1950, ce programme a gagné en popularité dans les années 1990 afin de combattre le vol et la violence chez les jeunes dans le cadre de services de police de type communautaire. Des variations de ce modèle ont été exportées vers d'autres pays, notamment au Canada, en Australie et au Royaume-Uni. Bien que le programme ne soit pas uniforme en tout lieu où il est implanté, il poursuit normalement deux grands objectifs : maintenir la sécurité dans les écoles et favoriser chez les élèves une perception positive de la police. Un troisième objectif fréquent serait de responsabiliser les jeunes envers les conséquences de leurs actions illégales.

Un élément du modèle du SRO qui rend son étude complexe est le fait que les fonctions qui sont attribuées aux policiers responsables de son application varient considérablement entre les différents États et les différentes juridictions. Ainsi, un décompte exhaustif du nombre de SRO est difficile, mais Canady affirme qu'il y avait

environ 12 577 SRO aux États-Unis en 2001 et l'engouement pour le policier à l'école ne s'essouffait pas. À titre d'exemple, en l'an 2000, le « Department of Justice » annonçait qu'il allait investir 68 millions de dollars afin d'engager 599 nouveaux SRO dans 289 communautés différentes à travers le pays (Girouard, 2001). Des programmes de formation et de perfectionnement étaient aussi envisagés. Pour sa part, Shaw (2004) mentionne l'existence d'une association nationale des SRO qui inclurait plus de 15 000 membres.

Selon Johnson (1999), la plupart des SRO sont assignés à une seule école pour laquelle ils fournissent l'ensemble des services policiers, incluant la résolution des problématiques de délinquance. On s'attend à ce que leur présence à l'école permette de développer des relations personnelles autant avec les élèves qu'avec les membres du personnel, ce qui s'inscrit d'ailleurs très bien dans le cadre de la police communautaire. Le SRO peut également jouer le rôle d'éducateur auprès des jeunes en matière de criminalité en leur expliquant notamment la nature des comportements illégaux ainsi que les sanctions pénales qui peuvent en découler. Plusieurs SRO participeraient également aux diverses activités de l'école, par exemple aux événements sportifs, culturels et communautaires. Ces événements sont considérés comme étant d'excellentes occasions pour les policiers de recueillir des informations sur les activités des jeunes du quartier.

Selon Shaw (2004), bien que les SRO soient fort populaires et fort appréciés par les autorités scolaires, peu d'évaluations objectives ont été menées afin de déterminer les impacts réels de ce programme à court et à long terme. Il a été mentionné précédemment que les objectifs de ce programme sont à la fois très larges et très vagues, ce qui fait en sorte que chaque SRO a la liberté de mettre l'emphase sur un aspect du travail qui fait son affaire. En d'autres mots, on regroupe sous une même bannière un ensemble de mesures et d'initiatives qui ne semblent avoir qu'une chose en commun : l'école comme partenaire et lieu d'intervention.

Il en résulte que les directeurs d'école et les SRO conceptualiseraient différemment le travail que ces derniers effectuent à l'école. Ainsi, les directeurs estimeraient que le rôle du SRO est d'abord et avant tout d'assurer la sécurité à l'école, alors que les SRO verraient leur mandat comme étant beaucoup plus large et moins axé sur cet aspect du

travail (Lambert et McGinty, 2002). Or, cette situation rend d'autant plus difficile l'évaluation du programme : un directeur d'école ou des parents pourraient dire que le SRO est efficace si aucun incident grave ne survient à l'école, alors que le chef de police pourrait être d'avis que le SRO est efficace s'il permet d'obtenir des informations permettant de faire progresser des enquêtes et de procéder à l'arrestation de jeunes délinquants de l'école.

Malgré ces apparentes difficultés, quelques auteurs ont cherché à évaluer le programme en question. L'un d'eux suggère que les SRO contribuent effectivement à maintenir la sécurité dans les écoles. Il arrive notamment à la conclusion que l'implantation d'un SRO dans une école permet de faire décroître le nombre de crimes de moyenne et forte gravité qui s'y commettent (Johnson, 1999). Cette évaluation, effectuée dans les années 1990 auprès d'écoles du sud des États-Unis, ne permet toutefois pas de mesurer les impacts à long terme de ce programme.

Cependant, les résultats sont mitigés en ce qui concerne le développement d'attitudes positives envers la police ou le changement de mentalité des jeunes envers la délinquance. Par exemple, l'étude de Jackson (2002) cherche à savoir si la présence d'un SRO dans une école améliore le respect que les jeunes portent aux policiers et si elle augmente leur compréhension du rôle social occupé par ceux-ci. L'étude compare une école où le SRO est implanté depuis de nombreuses années à deux écoles qui ne participent pas à ce programme. L'auteur n'a remarqué aucune différence significative entre les deux groupes de jeunes concernant les perceptions générales qu'ils ont de la police. Quant à l'étude de Scheffer (1987), elle arrive à des conclusions beaucoup plus optimistes. En effet, après avoir étudié douze écoles de l'État de l'Idaho, l'auteur en arrive à la conclusion que les jeunes ont une meilleure vision et de meilleures relations avec les policiers grâce à l'implication des SRO dans les écoles. Il est à noter que ces deux dernières études se rejoignent sur un point. À l'instar de Johnson (1999), elles en arrivent à la conclusion que le programme permet de prévenir des attaques physiques ainsi que de réduire les problèmes de discipline et les comportements dangereux durant les heures d'école.

Il existe une catégorie fort différente de policiers attirés à une école secondaire selon Shaw (2004). Il s'agit en fait d'agents doubles assignés à une école. Ce modèle,

fortement axé sur la répression, aurait été utilisé particulièrement aux États-Unis. L'utilisation d'agents doubles dans les écoles ne date pas d'hier : en 1974, 28% des districts scolaires sondés avouaient y avoir recours. Le principal objectif des agents doubles est typiquement la lutte au trafic de drogues. Pour ce faire, les organisations policières n'ont d'autres choix que de confier ce mandat à de jeunes recrues qui viennent de graduer de l'école de police. En effet, les agents doubles doivent avoir l'air assez jeune pour se fondre dans une masse d'élèves ayant normalement moins de dix-huit ans.

Cette approche a été vertement critiquée pour de nombreuses raisons. Notamment, afin d'infiltrer les petits trafiquants de drogues dans les écoles, les agents doubles doivent se faire accepter par ces derniers, ce qui entraîne la commission de délits par ceux-là même qui devraient assurer la paix sociale. D'autres sont d'avis qu'à long terme, il n'est pas payant de mentir aux jeunes, surtout à ceux qui n'ont rien à se reprocher. Ces derniers risqueraient alors davantage de développer une vision négative de la police, peu propice à l'établissement de futures relations saines et constructives. Hyman et Perone (1998) sont d'ailleurs d'avis que cette méthode peut entraîner une victimisation émotionnelle chez les élèves et qu'elle peut même les inciter à adopter des conduites déviantes, voire violentes par la suite.

La présence d'agents doubles dans les écoles n'est toutefois pas au cœur des préoccupations du présent mémoire. Ainsi, nous ne nous éterniserons pas sur ce sujet qui mériterait peut-être l'attention d'une recherche distincte. Pour notre part, nous mettrons davantage l'emphase sur le travail accompli par les agents sociocommunautaires, un travail essentiellement de nature préventive.

#### 1.4.1.2. Le policier éducateur

Le deuxième modèle selon Shaw (2004) est celui où le policier agit à titre d'éducateur. Il donne alors des cours directement aux jeunes sur la sécurité routière, les drogues, les gangs de rue, le taxage, l'intimidation, la prostitution juvénile, les conséquences légales que peut entraîner une implication soutenue dans des activités criminelles, etc. Typiquement, les objectifs sont de responsabiliser les jeunes face aux conséquences que peuvent entraîner leurs gestes, de les informer des sources de danger potentiel, de les conscientiser sur les impacts à long terme de la délinquance,

de leur transmettre des conseils de prévention et de favoriser les dénonciations en leur expliquant le fonctionnement du système judiciaire. Le policier éducateur serait le plus ancien des trois modèles, ses origines étant situées au début du XX<sup>ième</sup> siècle. Ce modèle est parfois utilisé au Canada.

Aux États-Unis, durant les dernières années, au moins deux programmes d'éducation d'envergure nationale ont été mis sur pied. Le premier, connu sous l'acronyme DARE (Drug Abuse Resistance Education), tente de contrer l'utilisation de drogues illicites chez les jeunes. Le second, connu sous l'acronyme GREAT (Gang Resistance Education and Training Program), cherche plutôt à créer une résistance chez les jeunes face à l'attrait que peuvent exercer les gangs de rue. S'il est vrai que ces programmes font parfois partie intégrante des tâches assignées à un SRO, il n'en est pas toujours ainsi. Pour plusieurs écoles, il s'agit de la seule implication policière qui s'effectue entre leurs murs, à l'exception des situations d'urgence ou de crise. Seul le programme DARE sera présenté dans les prochaines lignes, notamment parce qu'il est plus répandu que le second. En effet, selon le « U.S. Department of Justice », le programme DARE aurait été adopté dans dix-neuf pays (Gist, 1995).

Originellement conçu à Los Angeles en 1983, le programme DARE s'adresse aux jeunes dès leurs premières années d'école élémentaire jusqu'à leur graduation d'une école secondaire. En éduquant les élèves dès leur plus jeune âge, on espère ainsi réduire leur éventuelle demande pour les drogues illicites quand ils atteindront l'adolescence. La technique consiste essentiellement à aider les élèves à reconnaître et à résister à la pression des pairs qui les incite souvent à expérimenter l'alcool, la cigarette, les drogues illicites et à utiliser la violence (D.A.R.E., 2006). Du même coup, le programme vise à enseigner aux jeunes les alternatives positives à la consommation de drogues, le développement d'habiletés pour la communication et le rehaussement de l'estime de soi (Gist, 1995). On a recours à un policier pour offrir le programme puisque ce dernier serait un modèle positif pour bon nombre de jeunes.

S'il est vrai que le programme est apprécié par les parents, les intervenants, les membres du personnel scolaire ainsi que les élèves eux-mêmes, aucune évaluation dont la méthodologie est rigoureuse n'a permis de constater une baisse dans l'utilisation de drogues pour les élèves y ayant été exposés (Shaw, 2004; Lynam et al.,

1999). Malgré tout, ce programme poursuivait encore récemment une forte expansion, peut-être parce qu'il donne au moins l'impression que « quelque chose est fait » pour contrer l'utilisation de drogues chez les jeunes. Toutefois, à la lumière des évaluations qui ont été effectuées, il semble que les sommes investies dans le programme DARE pourraient être plus utiles si elles étaient allouées à de meilleurs programmes ou encore à bonifier les programmes actuels (Shaw, 2004).

#### 1.4.1.3. Le policier faisant partie d'un « plan d'interrelations global »

Le troisième modèle, toujours selon Shaw (2004), serait celui où le policier fait partie d'un « plan d'interrelations global » avec une institution scolaire (« comprehensive police-school liaison schemes »). Le policier n'est alors qu'un élément d'un vaste réseau d'organisations locales et de services sociaux travaillant avec les écoles. Les objectifs peuvent alors être nombreux et variés, incluant de l'échange d'informations, de l'assistance dans l'implantation de certains programmes, des visites régulières à l'école, du support de différentes natures, etc.

En fait, le policier faisant partie d'un plan d'interrelations global peut effectuer essentiellement les mêmes tâches que celles énumérées dans le cadre des deux premiers modèles. La différence majeure consiste à inclure davantage de partenaires dans le plan d'action, chacun pouvant y apporter son expertise. Ainsi, ce modèle n'est pas vraiment spécifique et il n'est pas toujours facile de savoir si le partenariat entre une organisation policière et les écoles est purement bilatérale ou multilatérale. Malgré tout, Shaw (2004) affirme que les initiatives qui s'inscrivent dans le cadre de ce modèle présentent de meilleurs résultats, laissant entrevoir qu'il serait bénéfique d'obtenir la collaboration et la participation des autres acteurs de la communauté.

#### 1.4.1.4. L'exemple du Los Angeles School Police Department<sup>6</sup>

La ville de Los Angeles se distingue des autres initiatives présentées précédemment et le modèle qui y est utilisé ne fait pas partie de ceux répertoriés par Shaw (2004). En fait, depuis 1948, Los Angeles est dotée d'une organisation policière qui se consacre uniquement à assurer la sécurité des écoles de la ville. Cette organisation, connue sous le nom de Los Angeles School Police Department (LASPD), comptait 327 policiers

<sup>6</sup> L'ensemble des informations de la présente section provient du site Internet du LASPD.  
<http://laspd.com/home.htm>

assermentés en 2006. Il s'agit d'une véritable organisation policière indépendante et distincte de la police de la ville de Los Angeles. En plus des cadres, elle compte 261 agents de police de première ligne ainsi qu'une vingtaine de détectives. L'objectif de l'organisation est de créer un environnement sécuritaire pour les élèves, les professeurs ainsi que les membres du personnel du district scolaire unifié de Los Angeles. Il s'agit d'un défi de taille puisque ce district scolaire est le deuxième plus grand aux États-Unis.

Le LASPD est le plus grand département de « police des écoles » aux États-Unis. Il a juridiction sur un territoire couvrant environ 1830 km<sup>2</sup>. Il dessert, vingt-quatre heures par jour, une « clientèle » d'environ 877 000 élèves et 78 000 membres du personnel scolaire, le tout regroupé dans environ 1100 écoles, bureaux et centres administratifs. Ainsi, toutes les écoles secondaires ont au moins un policier assigné à leur campus, connu sous le nom de « Campus Police Officer ». Ces derniers ont une fonction double : faire appliquer les lois en tant que représentants officiels de l'autorité et participer à l'éducation des jeunes par le biais de discussions en classe. Le LASPD espère ainsi que les jeunes vont mieux comprendre et apprécier, à court et à long terme, le travail effectué par les policiers. On rapporte que les agents finissent souvent par développer leurs propres outils pédagogiques et qu'ils ajustent leurs interventions en fonction des événements ponctuels qui peuvent survenir aux alentours des écoles.

En plus des « Campus Police Officers », le LASPD comporte de nombreuses sections, dont des policiers qui patrouillent sur l'ensemble de leur juridiction et qui répondent notamment aux appels d'urgence. Ils peuvent ainsi couvrir les petites écoles ou les centres administratifs qui ne sont pas desservis en tout temps par un policier sur le campus. Ces patrouilleurs peuvent aussi servir de renfort en cas de situations de crise. Le LASPD a également sa propre section d'enquêtes criminelles, son escouade canine afin de combattre la présence de drogues dans les écoles ainsi qu'une petite escouade d'intervention spéciale ou tactique (s'approchant d'une unité de type SWAT).

Bref, le LASPD est réellement une organisation policière à part entière, ayant le mandat particulier de s'occuper exclusivement du milieu scolaire de Los Angeles. Puisqu'il s'agit d'une réelle « police des écoles », par opposition à une organisation policière qui s'implique dans les écoles, il serait notamment intéressant d'en savoir

davantage sur la collaboration qui a cours entre le LASPD et les autres corps policiers de Los Angeles et de l'État de la Californie. Toutefois, les informations manquent à ce sujet. De plus, aucune étude évaluative de l'impact du LASPD n'a été répertoriée.

Il est maintenant temps de conclure cette section sur l'implication policière au niveau international et plus particulièrement aux États-Unis. Mentionnons qu'il ressort que de façon générale, un manque d'évaluations externes et rigoureuses a été observé, spécialement concernant les impacts à long terme pour les jeunes de la présence policière dans leur école. Il faut dire que trop souvent, cette présence policière ne s'accompagne pas d'objectifs clairs et précis. Les quelques évaluations disponibles donnent souvent des résultats mitigés (Conseil consultatif québécois en prévention de la criminalité, 2002 ; Hyman et Perone, 1998 ; Jackson, 2002 ; Johnson, 1999 ; Murphy, 1998 ; Scheffer, 1987 ; Shaw, 2004 ; Sûreté du Québec, 2004 ; Service de Police Ville de Québec, 2004) dont certains ont été présentés plus haut. Un point intéressant à souligner est le fait que ces évaluations s'attardent essentiellement sur l'efficacité des différentes initiatives sans vraiment chercher à spécifier ce qui a d'abord amené les policiers à s'impliquer ainsi auprès de ces écoles particulières. En particulier, nous n'avons répertorié aucune étude qui visait à établir si les policiers ciblent les « bonnes écoles », c'est-à-dire celles qui sont aux prises avec davantage de problèmes de délinquance scolaire.

#### **1.4.2. La situation au Québec**

Au Québec, la présence policière dans les établissements scolaires a fait l'objet d'une réflexion de la part des principaux acteurs concernés, le tout étant consigné dans un cadre de référence (Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire, 2005). Sont signataires de ce document l'Association des cadres scolaires du Québec, l'Association des centres jeunesse, l'Association des directeurs de police du Québec, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec, l'Association québécoise du personnel de direction des écoles, la Centrale des syndicats du Québec, la Fédération des comités de parents du Québec, la Fédération des commissions scolaires du Québec, la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, le Service de police de la ville de Montréal ainsi que la Sûreté du Québec (Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire, 2005, p. 2).

On y affirme que trois contextes peuvent justifier la présence policière en milieu scolaire : le contexte d'urgence, le contexte d'enquête et le contexte de prévention et de relations communautaires. Le rôle et la responsabilité des différents acteurs y sont également consignés, de même que les pouvoirs et les devoirs des intervenants en milieu scolaire. Toutefois, ce document propose essentiellement des balises à la présence policière dans les établissements d'enseignement. Il ne permet pas de chiffrer cette présence ou d'en connaître les mécanismes réels d'utilisation. De plus, le cadre de référence ne se penche pas sur la question de l'efficacité de cette mesure.

Ainsi, pour connaître les programmes de présence policière dans les écoles du Québec, il faut se tourner vers d'autres écrits. Deux exemples intéressants, qui diffèrent beaucoup l'un de l'autre, seront présentés dans les prochaines lignes. De plus, nous présenterons brièvement les résultats de la consultation qui a été menée auprès des directions d'école de Gatineau par l'organisation policière de cette ville.

#### 1.4.2.1. Programme d'Intervention en Milieu Scolaire de la SQ

Différentes initiatives de présence policière en milieu scolaire ont vu le jour au Québec, notamment le Programme d'Intervention en Milieu Scolaire (PIMS) de la Sûreté du Québec (SQ). Ce programme, axé sur les enquêtes et la répression, a été ajusté à quelques reprises depuis sa création en 1987 (Sûreté du Québec, 2002b). Mené au niveau de certains postes de la SQ par un enquêteur, le PIMS vise trois objectifs : la lutte aux drogues, à la violence et au taxage à l'école secondaire (Sûreté du Québec, 2002a).

Dans le cadre de ce programme, il semble que le policier passe relativement peu de temps à l'intérieur de l'école. Puisque le principal objectif est d'enquêter sur des infractions déjà commises, la visibilité policière n'est pas un élément fondamental du PIMS. Conséquemment, le policier se présente souvent à l'école habillé en civil. Bien que le programme soit spécifié dans ses grandes lignes au niveau du Grand Quartier Général (niveau provincial) de la SQ, les documents de référence soulignent que les districts (niveau régional) et que les postes (niveau local) doivent avoir une certaine latitude dans l'élaboration de leurs stratégies d'action en milieu scolaire. Autrement dit, le PIMS est un programme relativement décentralisé. Si les documents de

référence reconnaissent de nombreux avantages à cette décentralisation, ils admettent que cette situation peut engendrer de grandes variations dans l'application du programme à l'échelle du Québec (Sûreté du Québec, 2004).

Toutefois, à l'automne 2004 et à l'hiver 2005, le programme PIMS était en pleine restructuration. Selon les propos tenus à l'époque par un employé de la SQ, l'organisation cherchait à élargir le mandat des agents PIMS afin qu'il englobe non seulement le milieu scolaire, mais également d'autres facettes de la vie des jeunes. Cette initiative donnait l'impression que l'on parlerait bientôt davantage d'un « policier jeunesse » que d'un « policier à l'école ». Au moment d'écrire ces lignes, nous ne savons pas si cette réforme s'est concrétisée ou si elle est en voie de l'être.

#### 1.4.2.2. Programme de présence policière du SPVQ

Une initiative québécoise fort différente est celle du Service de Police de la Ville de Québec (SPVQ). Cette organisation a décidé de mettre davantage l'accent sur la présence préventive dans les écoles. La visibilité est vue comme un outil important du programme, permettant de prévenir les situations problématiques. C'est pourquoi le policier est en uniforme lorsqu'il travaille dans les écoles. Fondé en 1995, ce programme ne s'adressait, jusqu'en 2005, qu'aux écoles secondaires de la Commission scolaire des Découvreurs<sup>7</sup>. Ces écoles étaient essentiellement situées dans l'ancienne ville de Sainte-Foy. Or, depuis les fusions municipales de 2001, la nouvelle grande ville de Québec est desservie par 26 écoles secondaires et une seule organisation policière, soit le SPVQ.

Ainsi, à l'automne 2005, le SPVQ a décidé d'étendre le service offert aux écoles de Sainte-Foy à l'ensemble des écoles de la ville de Québec. On parle donc d'un service uniforme pour lequel deux écoles sont attribués à chaque « policier scolaire » (Service de Police de la Ville de Québec, 2004). Ainsi, le policier scolaire travaille la vaste majorité de la semaine dans l'une ou l'autre des écoles qui lui sont assignées. Plus de vingt tâches distinctes lui sont attribuées et il poursuit les sept objectifs suivants (Service de police de la Ville de Québec, 200?) : A) combattre la criminalité par la

<sup>7</sup> La police affirmait alors offrir le service à six écoles secondaires (Service de Police de la Ville de Québec, 2004), alors que seulement cinq écoles secondaires sont officiellement regroupées au sein de la Commission scolaire des Découvreurs. La provenance de l'école supplémentaire n'a pas pu être éclaircie.

prévention en milieu scolaire; B) contribuer à l'amélioration de la qualité de vie par la répression de tous les crimes commis (drogue, violence, vol, taxage, etc.); C) s'intégrer au milieu scolaire et s'impliquer auprès de la direction, des enseignants, des étudiants ainsi qu'auprès des intervenants; D) être disponible à répondre aux questions et à la demande d'informations des gens du milieu scolaire; E) assurer une visibilité autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école; F) recueillir les plaintes des étudiants et des directeurs et les orienter dans leurs démarches; G) procéder aux arrestations lorsque la situation l'exige.

Un document interne (Service de Police de la Ville de Québec, 2004) démontre que l'engouement de 2005 qui a mené à une plus grande implication en milieu scolaire se fonde sur une diminution remarquable de la criminalité, de l'ordre de 34%<sup>8</sup>, qui aurait été observée à la suite de l'implantation initiale du programme dans les écoles secondaires de Sainte-Foy. Cette statistique n'a cependant qu'une très faible valeur scientifique puisque aucune note méthodologique ne permet d'en comprendre la provenance. De plus, d'autres facteurs peuvent vraisemblablement expliquer cette baisse puisqu'elle s'inscrit dans un contexte global de diminution de la criminalité au Québec durant les années 1990 (Ouimet, 2005). Toujours est-il que l'intérêt porté par le SPVQ aux écoles de son territoire pourrait être révélateur d'une certaine tendance.

Mentionnons finalement que le Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM) s'implique lui aussi dans les écoles depuis de nombreuses années (Sûreté du Québec, 2004). Toutefois, aucune documentation récente accessible au public n'a été répertoriée pour décrire les initiatives actuelles à ce sujet. La présente recherche permettra de lever quelque peu le voile sur cet aspect du travail policier à Montréal.

#### 1.4.2.3. La consultation du service de police de Gatineau

Peu d'éléments ont pu être recueillis sur la présence policière effective dans les écoles de Gatineau. Toutefois, une récente consultation a été menée afin de connaître les besoins et le point de vue des directions d'école en la matière (Lavoie et Perron, 2004). Cette consultation coïncidait avec la récente fusion municipale dans ce secteur

---

<sup>8</sup> Ce chiffre a également été mentionné lors de discussions personnelles ou téléphoniques avec des policiers ou des gestionnaires du SPVQ. Ces discussions se sont tenues à l'automne 2004 et à l'hiver 2005.

et visait à adapter la prestation des services policiers à la réalité des écoles de la nouvelle ville de Gatineau. Onze directions d'école secondaire ont participé à l'étude. Les lignes qui suivent en présentent les principaux résultats.

De l'avis des directions d'école, ce sont les jeunes qui débutent le secondaire qui pourraient davantage profiter d'une présence policière à l'école, qu'elle soit de nature préventive ou répressive. Ces mêmes directions d'école ne voient pas le policier comme n'étant qu'un simple préfet de discipline responsable des réprimandes. Au contraire, ils partagent le point de vue selon lequel le policier doit travailler en partenariat avec l'équipe multidisciplinaire de l'école afin de résoudre les problèmes récurrents de façon durable. C'est probablement la raison pour laquelle 72% d'entre eux estiment qu'il est important que la présence policière soit toujours effectuée par le même policier pour une école donnée.

Selon la même enquête, la majorité des directions (64%) estimaient qu'une présence policière permanente serait la meilleure option pour leur école alors que 27% étaient davantage favorables à l'idée d'avoir une présence sur demande. De plus, 58% des directions étaient d'avis que la présence policière devrait s'ajuster en fonction des demandes de l'école, alors que seulement 19% croyaient qu'elle devrait être la même pour toutes les écoles. Ces derniers chiffres amènent d'ailleurs les auteurs à affirmer qu'il « semble évident que la présence n'a pas à être identique pour toutes les écoles, mais bien en fonction des besoins réels de chacune. » (Lavoie et Perron, 2004, p. 17).

À travers les principaux résultats décrits plus haut, ce rapport de consultation a le mérite de présenter brièvement l'autre point de vue, celui des représentants de l'autorité scolaire. Ce point de vue est pertinent et il est intéressant de constater que le service de police de Gatineau ait cherché à l'obtenir. En effet, si les policiers veulent que leur présence en milieu scolaire se fasse réellement en partenariat avec les écoles, ils doivent demeurer à l'écoute de leurs besoins et ils doivent certainement mener des démarches de consultation de base.

#### **1.4.3. Principales préoccupations de la présence policière en milieu scolaire**

La présence policière dans les établissements d'enseignement peut toutefois susciter des inquiétudes auprès d'une partie de la population, surtout s'il fallait que l'efficacité

d'une telle présence soit mesurée à l'aide de statistiques criminelles comme le nombre d'arrestations ou le nombre d'affaires solutionnées. En outre, une proportionnalité de la présence aux besoins des écoles est jugée préférable à une présence universelle et massive afin d'éviter le déploiement de mesures excessives de la part des policiers. De façon générale, nous avons répertorié cinq grandes préoccupations relatives à une trop grande implication des policiers dans les écoles.

Premièrement, il y a le fait que les organisations policières ont un mandat très large, alors que leurs ressources sont limitées. Les gestionnaires de la police doivent établir des priorités à partir de nombreuses demandes, allant de la protection du public contre la menace terroriste à l'application du code de la sécurité routière en passant par la réponse aux appels d'urgence en provenance de la centrale « 911 ». Les demandes sont également nombreuses pour assurer un meilleur contrôle des nouvelles technologies, notamment de ce qui se rapporte à Internet et à l'échange de fichiers de pornographie juvénile. Ainsi, les ressources pourraient être plus utiles en étant affectées ailleurs que dans les écoles secondaires, du moins à court terme.

Deuxièmement, la présence d'un policier pourrait déresponsabiliser les autorités scolaires en leur permettant de « pelleter » au policier la responsabilité d'assurer l'ordre et la discipline à l'école (Conseil consultatif québécois en prévention de la criminalité, 2002).

Troisièmement, la présence policière en milieu scolaire pourrait entraîner une augmentation du nombre de jeunes sous le contrôle de la police sans nécessairement leur assurer une meilleure protection. C'est du moins l'avis de Loader (1996), qui croit peu dans le travail de prévention de la police et à l'effet que cette institution peut avoir sur la criminalité. D'autres auteurs partagent cet avis, dont Bayley qui affirme d'ailleurs que :

La police ne prévient pas le crime. Il s'agit de l'un des secrets les mieux gardés de notre monde moderne. Les experts le savent [que la police ne prévient pas le crime], la police le sait, mais le public ne le sait pas. Pourtant, les policiers prétendent qu'ils représentent la meilleure défense de la société contre le crime et ils mentionnent continuellement que si on leur accorde plus de ressources, surtout des ressources humaines, ils seront en mesure de protéger les communautés contre le crime. Cela est un mythe (1994, traduit par l'auteur).

S'il est à craindre que cette vision pessimiste fasse sombrer les organisations policières dans l'immobilisme, nous avons le devoir de prendre en considération ce point de vue et de réfléchir au problème qu'il soulève. Par exemple, la prévention dans les écoles pourrait-elle être plus efficace si elle était assumée par une autre organisation ou par une autre catégorie de professionnels?

Quatrièmement, la présence policière pourrait engendrer une augmentation artificielle des taux officiels de la criminalité, le policier devenant plus susceptible d'amorcer le processus pénal pour régler des problèmes qui étaient autrefois gérés autrement. Ce qui est craint ici, c'est qu'une plus grande quantité de jeunes puissent être étiquetés comme des délinquants avec les conséquences néfastes qu'une telle stigmatisation peut engendrer (Scheffer, 1987).

Cinquièmement, la présence d'un policier attitré pourrait contribuer à stigmatiser une école, à la catégoriser comme étant problématique aux yeux des parents et de l'opinion publique. Dans le même ordre d'idée, les élèves ont l'impression que « quelque chose ne va pas » à l'école si la visibilité de la police augmente (Gabor, 1995). Ainsi, la présence policière aurait l'effet d'un couteau à double tranchant sur le sentiment de sécurité en ce sens qu'elle est à la fois rassurante et inquiétante. En effet, si l'objectif visé par une intervention policière est de rétablir l'ordre et la sécurité, la seule présence policière conduit un observateur à tirer une conclusion presque inévitable : il se passe quelque chose d'anormal, quelque chose de grave dans le secteur.

Nous sommes d'avis que ces cinq considérations ne doivent pas servir à justifier le retrait complet des policiers des institutions d'enseignement. Toutefois, elles militent certainement en faveur d'un juste dosage de cette mesure qui doit, selon toute vraisemblance, être utilisée avec discernement.

### **1.5. Problématique et objectifs de l'étude**

L'état des écrits et surtout la rareté des travaux québécois à l'égard de la présence policière dans les écoles secondaires ont mené à l'élaboration d'une problématique et d'objectifs de recherche qui sont expliqués dans les pages suivantes.

### **1.5.1. Problématique**

Il est connu que les jeunes qui en sont à un stade de délinquance avancée cessent souvent de fréquenter l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (Cusson, 1989; Ouimet, 2005, p.41). Malgré tout, les écoles secondaires sont régulièrement des lieux où la violence est présente, permise ou banalisée (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 2003; Gabor, 1995). Or, le harcèlement (sexuel ou autre), le taxage, l'intimidation et les attouchements sexuels sont des exemples de crimes aux conséquences importantes pour les victimes. Parmi ces conséquences, il y a l'éventualité que la victime veuille se venger, victimisant ainsi les autres à son tour. Le cycle de la violence serait alors enclenché (Cousineau, Gagnon et Bouchard, 2003; Friedman et Tucker, 1997 ; Wemmers, 2003). C'est déjà là une bonne raison d'en savoir davantage sur le rôle que jouent ou pourraient jouer les policiers concernant la délinquance scolaire.

Quant aux organisations policières, elles disposent de ressources limitées afin de réaliser un mandat fort large qui consiste essentiellement à maintenir la paix sociale, à prévenir et à réprimer la criminalité. Dans un contexte de hausse, du moins apparente, de la violence chez les jeunes durant la dernière décennie, il se pourrait que certaines écoles soient aux prises avec des problématiques de délinquance particulièrement marquées. Cependant, peut-on affirmer que ces problématiques sont assez graves pour justifier la présence de policiers dans les écoles d'une ville comme Montréal? Quelle est la nature du travail accompli par les policiers, particulièrement par les agents sociocommunautaires qui s'impliquent dans les écoles secondaires? Quels sont leurs objectifs? Quels pourraient être les facteurs, outre la fréquence de la criminalité, qui pourraient influencer leur niveau d'implication dans les écoles?

Nous avons vu qu'il est difficile de chiffrer les problèmes de délinquance dans les écoles du Québec. Les données policières ne représentent vraisemblablement qu'une très faible proportion des événements de délinquance scolaire. Il est dès lors insuffisant d'utiliser la DUC pour étudier le phénomène. Quant aux recherches ponctuelles effectuées dans le cadre d'études diverses, elles ne permettent pas de brosser un portrait complet de l'ampleur de la situation de la délinquance scolaire pour plusieurs raisons. Souvent, les études font le point sur un problème particulier, par

exemple le taxage, ce qui ne permet pas de dresser un portrait d'ensemble des activités délinquantes. Dans d'autres cas, on s'intéresse à une problématique de façon générale et sa dimension scolaire n'est traitée que de façon négligeable; ou encore l'échantillon est trop restreint, les chercheurs n'ayant les moyens de sonder qu'une poignée d'écoles. Ainsi, sur quoi se basent les policiers pour moduler leurs interventions en milieu scolaire?

Il va sans dire qu'il est impossible de faire des liens entre ces études afin qu'elles puissent se compléter de façon convaincante puisqu'elles ont été menées à des moments et à des endroits différents. De plus, elles ont normalement l'obligation de garder anonyme le nom des écoles participantes, ce qui nous empêche de faire des recoupements. Mentionnons au passage qu'il n'est pas toujours aisé pour les chercheurs universitaires de percer le milieu des écoles secondaires. Le comité de parents, le syndicat des professeurs ou encore la direction peuvent s'opposer à la tenue de recherches dans leur école pour diverses considérations qui ne sont pas toujours clairement expliquées. Il demeure que la délinquance est un sujet sensible, car elle est susceptible de ternir l'image d'une école.

Les données collectées à ce jour par l'équipe d'évaluation de la SIAA permettront finalement d'établir un portrait clair, précis et récent de la délinquance scolaire au Québec, du moins en milieu francophone et défavorisé<sup>9</sup>. Il sera particulièrement intéressant de voir s'il y a des variations entre les écoles pour les différentes catégories de problématiques de nature criminelle. En effet, il est probable que les écoles puissent vivre des problèmes différents étant donné les contextes sociaux dans lesquels elles évoluent et les caractéristiques des élèves qui les fréquentent : la pertinence d'une réponse policière uniforme à l'ensemble des écoles pourrait alors être remise en question (Conseil consultatif québécois en prévention de la criminalité, 2002, p. 2-3). La voie est alors ouverte à d'intéressantes analyses sur la présence policière en milieu scolaire.

En effet, on peut s'attendre à ce qu'une bonne approche de résolution de problèmes pratiquée par les organisations policières puisse les amener à concentrer leurs énergies

---

<sup>9</sup> Il est entendu que l'équipe d'évaluation de la SIAA publiera ses propres travaux qui pourront comprendre d'autres catégories d'écoles.

sur les écoles aux prises avec des problèmes préoccupants de délinquance, et que les solutions apportées aux écoles jugées problématiques soient spécifiques au contexte particulier de chaque institution. Il faut à tout le moins se demander si les interventions en milieu scolaires visent les écoles où les taux de victimisation des élèves sont particulièrement élevés. À l'inverse, évite-t-on aux écoles sécuritaires la présence plus ou moins contraignante d'un policier, surtout si ce dernier peut plutôt être assigné à d'autres fonctions plus utiles pour l'ensemble de la société? La réponse policière est-elle adaptée et spécifique aux problèmes criminels éprouvés par les écoles?

Nous savons qu'au niveau international, des évaluations d'initiatives policières dans les écoles se sont intéressées d'abord et avant tout à l'efficacité des différentes mesures mises en place. Elles cherchent par exemple à savoir s'il y a eu une diminution de la criminalité dans une école depuis qu'un policier y est attiré en permanence. Cela dit, il semble qu'aucune recherche à ce jour n'ait tenté de vérifier si les policiers s'impliquent prioritairement dans les écoles secondaires où les jeunes disent vivre beaucoup de problématiques criminelles. Notre recherche visera à prendre en considération d'autres facteurs pouvant influencer le niveau d'activités policières en milieu scolaire, comme la taille des écoles ainsi que la qualité de la collaboration offerte de la part des directions d'école.

### **1.5.2. Objectifs de l'étude**

L'objectif général de ce mémoire se présente en ces termes : « Déterminer l'ampleur de la délinquance commise dans les écoles secondaires défavorisées du Québec et comprendre la nature ainsi que les principes de l'implication policière qui en découlent. » Il est pertinent de spécifier qu'afin de mieux comprendre les principes de l'implication policière dans ce milieu particulier, nous prendrons d'autres facteurs en considération comme la taille de l'école et la collaboration offerte par la direction. Ainsi, trois objectifs spécifiques découlent de cet objectif général.

Premièrement, nous voulons « dresser le portrait de la victimisation, du sentiment de sécurité et de la délinquance perçue par les élèves des écoles secondaires défavorisées de Montréal et du reste du Québec sur les lieux de leur école. » Cet objectif sera atteint en agrégeant les données individuelles de l'équipe d'évaluation de la SIAA en

fonction des écoles. Une telle comparaison permettra notamment d'estimer si les écoles de Montréal ont davantage besoin d'une présence policière que les institutions situées ailleurs au Québec.

Deuxièmement, nous chercherons à « comprendre le contexte ainsi que la nature des interventions et les objectifs visés par les policiers sociocommunautaires du Service de Police de la Ville de Montréal qui s'impliquent dans les écoles secondaires. » Cet objectif sera atteint en analysant quatorze entretiens menés avec autant de policiers sociocommunautaires du Service de Police de la Ville de Montréal.

Troisièmement, nous tenterons de mettre en relation les composantes de la délinquance scolaire avec celles de l'implication policière afin d'évaluer ce que nous appelons l'adéquation entre les deux phénomènes. En d'autres termes, nous chercherons à déterminer si les policiers s'impliquent davantage dans les écoles qui présentent davantage de problématiques de délinquance. Nous prévenons d'avance le lecteur que cette analyse sera de portée limitée puisque le croisement entre les deux sources de données ne permettra d'étudier que onze écoles, forçant le recours à l'utilisation de tests de corrélation non-paramétriques. De plus, la nature de nos données rendant impossible le recours aux analyses multivariées, les analyses effectuées ne peuvent tenir compte des nombreux facteurs externes qui influencent selon toute vraisemblance l'ampleur de l'implication policière en milieu scolaire.

## **CHAPITRE 2 :**

### **DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE**

La méthodologie utilisée aux fins de la présente étude est mixte en ce sens qu'elle se base sur deux grandes sources d'informations de natures différentes. Alors que des données quantitatives permettent de chiffrer l'ampleur de la délinquance dans les écoles secondaires, ce sont plutôt des données qualitatives qui permettent de faire le point sur la présence policière dans les écoles montréalaises.

Le présent chapitre vise d'abord à expliquer la provenance de ces deux sources de données en précisant de quelle façon elles ont été obtenues et traitées. Puis, les analyses ultérieures seront brièvement présentées.

#### **2.1. Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES)**

Contrairement à Janhevich (1997), nous n'utiliserons pas les données de la DUC dans le cadre de notre étude étant donné l'ampleur vraisemblable du chiffre noir de la criminalité dans les écoles. De plus, il serait quelque peu redondant d'analyser la réponse policière en fonction des statistiques que cette institution produit elle-même : une source indépendante permettant d'évaluer l'ampleur de la délinquance scolaire est souhaitable.

Ainsi, les données sur la délinquance dans les écoles viennent de l'équipe d'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA), un projet de recherche mené par le professeur Michel Janosz de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal. Avec les années, les outils développés par cette équipe de recherche permettent notamment d'établir un portrait objectif de l'environnement social et éducatif offert aux élèves de dizaines d'écoles secondaires. Un de leurs questionnaires est utilisé aux fins du présent mémoire, soit le Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES). Après avoir décrit notre échantillon, nous reviendrons sur les éléments de cet outil qui ont permis l'opérationnalisation de nos concepts.

L'échantillon original, transmis par l'équipe d'évaluation de la SIAA, s'élève à 29 405 élèves ayant répondu au QES vers la fin de l'année scolaire 2004-2005. Ces élèves sont répartis dans soixante-huit écoles secondaires francophones du Québec, dont douze sont situées sur l'île de Montréal. Dans le but d'assurer une certaine homogénéité parmi les écoles étudiées, nous avons décidé de retirer de notre étude les répondants fréquentant deux catégories particulières d'écoles.

Premièrement, nous avons retiré les treize écoles jugées les moins défavorisées par l'indice de milieu socio-économique (IMSE) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Cet indice est basé sur deux grandes variables : la proportion des mères sous-scolarisées d'un secteur et la proportion des familles où les parents sont inactifs économiquement (MEQ, 2003). Les deux tiers de la pondération de l'indice sont attribués à la première variable, alors que l'autre tiers est attribué à la seconde. Ensemble, ces deux variables expliquent un peu plus de 50% de la variation de la non-réussite scolaire d'un secteur, ce que cherche à cerner l'IMSE. S'il semble surprenant que l'indice ne tienne pas compte de la proportion des familles vivant sous le seuil de faible revenu, c'est que cette variable est déjà comprise dans les deux éléments servant à calculer l'IMSE. En effet, son ajout ne permet pas d'améliorer le modèle puisque la pauvreté est fortement liée à la sous-scolarisation de la mère et à l'inactivité économique des parents.

Cet indice de milieu socio-économique n'est pas aisé à interpréter en soi. Toutefois, il permet de classer les écoles en rangs déciles afin de déterminer lesquelles évoluent dans un milieu particulièrement défavorisé. Ainsi, nous n'avons retenu que les écoles classées parmi les trois derniers rangs déciles. C'est là notre définition d'une école défavorisée pour les fins de ce mémoire : il s'agit d'une école dont l'IMSE se situe parmi les trois derniers rangs déciles de la province. Les treize écoles qui ne rencontrent pas ce critère et qui ont été exclues de notre échantillon sont toutes situées à l'extérieur de l'île de Montréal.

Deuxièmement, nous avons retiré onze écoles qui ont la particularité d'être très petites, c'est-à-dire celles pour lesquelles moins de 250 élèves de niveau secondaire étaient officiellement inscrits pour l'année scolaire de référence. Il s'agit essentiellement d'écoles de régions fortement éloignées ou encore d'écoles

spécialisées auprès d'une clientèle particulière d'élèves. Ces onze écoles se situent toutes à l'extérieur de l'île de Montréal.

Étant donné ces décisions d'ordre méthodologique, notre échantillon final est composé de 20 130 élèves répartis dans quarante-quatre écoles secondaires francophones défavorisées du Québec. Douze de ces écoles sont situées à Montréal et sont donc sous la juridiction du SPVM. La version utilisée du questionnaire comprenait 209 questions réparties en dix grandes sections.

## **2.2. L'opérationnalisation des concepts**

Le QES permet notamment d'en savoir davantage sur la victimisation des élèves et sur le sentiment de sécurité qu'ils éprouvent à l'école, alors que d'autres questions portent plutôt sur la violence et la délinquance perçues par les jeunes. Mentionnons que ces questions ne représentent qu'une petite proportion des éléments du questionnaire. Pour ne donner que quelques exemples, des sections entières s'intéressent au climat relationnel à l'école, aux pratiques éducatives et à l'implication des parents dans la vie scolaire du point de vue des élèves (une version adaptée du questionnaire a également été distribuée aux membres du personnel, mais cette version n'est pas utilisée dans le cadre du présent mémoire). Ainsi, nous n'avons retenu que les indicateurs de délinquance grave contenus dans le QES. Voyons maintenant plus en détails ces indicateurs qui ont été retenus pour notre étude.

### **2.2.1. La victimisation des élèves en milieu scolaire**

La dixième section du QES est particulièrement intéressante pour le domaine criminologique. Elle s'intitule « Les problèmes qui peuvent arriver aux jeunes de l'école ». Elle débute avec l'énoncé général suivant, qui précède une série de questions sur la victimisation : « Depuis le début de l'année scolaire, COMBIEN DE FOIS as-tu VÉCU les situations suivantes à ton école? » On invite ainsi les élèves à indiquer combien de fois ils ont été victimes pour diverses catégories d'infraction. Cinq choix de réponses étaient offerts aux élèves, soit 0) Jamais; 1) 1 fois; 2) 2 fois; 3) 3 fois; 4) 4 fois ou plus.

Quatre formes de victimisation distinctes ont ainsi été retenues, soit le **vol qualifié** (ou **taxage**) (« Des élèves t'ont obligé à leur donner des objets (de l'argent, des vêtements, etc.) en te menaçant ou en te forçant »); les **voies de fait** (« Des élèves t'ont attaqué physiquement »); le **vol simple** (« Une personne t'a volé des objets, mais sans que tu t'en aperçoives ») et les **menaces verbales** (« Des élèves t'ont menacé verbalement (chantage, harcèlement, etc.) »).

Deux autres questions sur la victimisation regroupaient les attaques et les menaces subies, mais spécifiques à certaines circonstances. Dans le premier cas, on demandait **si l'infracteur était un membre d'un gang de rue** (« Des membres de gangs de rue (délinquants) t'ont menacé ou attaqué »). Dans le deuxième cas, on demandait **si l'infracteur était armé** au moment des faits (« Des élèves t'ont menacé ou attaqué avec une arme (bâton, couteau, chaîne, etc.) »). Ainsi, ces énoncés fournissent une occasion de se pencher sur l'ampleur de la présence des armes et des gangs de rue en lien avec la victimisation des élèves. C'est pourquoi ils ont été retenus.

Toutes les réponses à ces questions ont été dichotomisées afin de distinguer les élèves n'ayant jamais été victimisés de ceux qui l'ont été au moins une fois durant la période de référence. Les données ont ensuite été agrégées en fonction des écoles. Lors de cette opération, les moyennes de chaque école ont été calculées pour les six éléments de victimisation, permettant ainsi d'obtenir des taux de victimisation. En d'autres mots, les données agrégées indiquent le pourcentage de répondants qui ont été victimisés au moins une fois durant l'année scolaire pour chacune des quarante-quatre écoles de la base de données. Ces taux de victimisation sont présentés au tableau 2.1<sup>10</sup> ainsi qu'au chapitre trois<sup>11</sup>. Ils permettent d'estimer la prévalence de la victimisation dans les écoles secondaires défavorisées de Montréal et d'ailleurs au Québec.

<sup>10</sup> Pour les onze écoles montréalaises dont l'adéquation entre la délinquance scolaire et la présence policière a pu être vérifiée.

<sup>11</sup> Dans le cadre d'une comparaison entre les écoles montréalaises et celles du reste du Québec afin de déterminer si les écoles montréalaises ont davantage « besoin » d'une présence policière que les autres écoles du Québec.

### **2.2.2. Divers éléments de perception des élèves**

De plus, divers éléments de perception des élèves, en lien avec leur école, ont été recueillis par le QES. Ces éléments concernent le sentiment d'insécurité ainsi que la violence et la délinquance perçues à l'école.

#### 2.2.2.1. Le taux de sentiment d'insécurité

S'il est vrai que le poids de la victimisation n'est pas réparti équitablement sur les membres de la société, on peut en dire autant du sentiment de sécurité. Ce concept donne souvent lieu à d'intéressantes analyses puisque les personnes qui ne se sentent pas en sécurité ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de chances d'être victimisées. Par exemple, pour l'année 1999, les données de l'Enquête Sociale Générale canadienne indiquent que les répondants qui sont plus jeunes courent davantage le risque de subir une victimisation violente. Toutefois, le sentiment de sécurité est similaire pour tous les groupes d'âge (Besserer et Trainor, 2000; Mihorean et al., 2001). De façon similaire, il est fort possible qu'un sentiment d'insécurité règne dans une école sans que ce soit la victimisation et la délinquance qui en soient la principale cause.

La section VIII du QES, intitulée « La sécurité des lieux », permet de chiffrer ce concept. Elle comporte huit questions dédiées à ce sujet. On cherche ainsi à savoir le niveau de sécurité que l'élève accorde à huit lieux distincts de son école et des environs. L'énoncé général se lit comme suit : « Quel niveau de sécurité accordes-tu à ces différents lieux de l'école, concernant le vandalisme, le vol ou l'agression (verbale ou physique)? » Les huit lieux sont a) les corridors et les escaliers; b) la cafétéria; c) les toilettes des élèves; d) les casiers des élèves; e) la cour d'école; f) le stationnement; g) les autobus ou leur aire d'attente et h) le voisinage immédiat de l'école (les rues, parcs, arrêts d'autobus, stations de métro et autres lieux qui sont proches de l'école). Pour chacun de ces éléments, cinq choix de réponse étaient offerts aux élèves, soit 1) Non sécuritaire; 2) Plus ou moins sécuritaire; 3) Sécuritaire; 4) Très sécuritaire et 99) Ne s'applique pas, ce lieu n'existe pas. Cette dernière possibilité est donc traitée comme une valeur manquante.

Une échelle a été créée afin de condenser l'information sur le sentiment de sécurité en une seule variable. Pour ce faire, une moyenne des scores obtenus a été calculée pour

chaque répondant ayant donné une réponse valable à au moins quatre des huit variables de l'échelle. Autrement, une valeur manquante a été attribuée aux répondants à l'échelle du sentiment de sécurité, ce qui ne s'est produit que rarement (dans moins de 5% des cas). L'échelle obtenue donne donc un score global du sentiment de sécurité pour chaque élève variant entre 1 (faible) à 4 (élevé). La consistance interne de l'échelle est très élevée comme le démontre un alpha de Cronbach de 0,904.

Nous avons finalement dichotomisé cette échelle afin de distinguer les répondants estimant que leur école est globalement peu sécuritaire. Ceux qui ont obtenu un score inférieur à 2,50 à l'échelle du sentiment de sécurité se sont retrouvés dans cette catégorie, ce qui représente environ le tiers de l'échantillon. Les autres élèves sont considérés comme estimant que leur école est globalement sécuritaire. Il est important de mentionner que lors de l'agrégation des données au niveau des écoles, nous avons fait ressortir les taux d'élèves qui estiment que leur école est peu sécuritaire. C'est pourquoi notre résultat final est un taux de sentiment d'insécurité pour chacune des écoles.

#### 2.2.2.2. Perception de la violence et de la délinquance

Une série de questions permet ensuite d'évaluer la perception qu'ont les élèves du niveau de violence et de délinquance à leur école. À ce sujet, cinq éléments ont été retenus : ils correspondent chacun à une question de la neuvième section du QES. Cette section s'intitule « Les problèmes à l'école » et commence par l'énoncé général suivant : « Depuis le début de l'année scolaire, COMBIEN DE FOIS as-tu observé ou as-tu été informé des problèmes suivants dans ton école? (Ne tiens pas compte des rumeurs) » Les éléments sur lesquels les élèves étaient ensuite questionnés sont les attaques physiques commises contre des élèves (« Des élèves se font attaquer physiquement par d'autres élèves (se font battre, se font donner des coups) ») et la présence d'élèves armés à l'école (« Des élèves qui apportent des armes à l'école (bâtons, couteaux, chaînes, etc. »). Pour ces deux questions, cinq choix de réponses étaient offerts aux élèves, soit 0) Jamais; 1) Quelques fois durant l'année; 2) Quelques fois par mois; 3) Plusieurs fois par semaine et 4) Presque tous les jours.

Pour les trois autres questions de cette section, les choix de réponses étaient quelque peu différents. Concernant la présence d'armes à feu (« Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que tu connais ont apporté une arme à feu (fusil, carabine, etc.) à ton école? ») et de membres de gangs de rue à l'école (« D'après toi, combien y a-t-il de gangs de rue (délinquants) différents dans ton école? »), on demandait à l'élève de chiffrer sa réponse de l'une des cinq manières suivantes : 0) Aucun; 1) 1; 2) 2; 3) 3; 4) 4 ou plus.

Il est à noter que le questionnaire présentait une définition d'un gang de rue juste avant que la question correspondante ne soit posée aux élèves. Ainsi, selon l'équipe d'évaluation de la SIAA, les gangs de rue (ou gangs délinquants) regroupent des jeunes qui : A) s'adonnent à des activités criminelles (vol, vente de drogues, vandalisme, etc.), ont des problèmes avec la police; B) ont un nom, un signe distinctif (tag, logo), un chef, un territoire, etc.; C) peuvent être dangereux (attaquent, menacent, intimident, possèdent des armes, etc.). L'inclusion de cette définition avait pour but de tenter d'uniformiser les réponses des élèves puisque ces derniers sont susceptibles de se représenter fort différemment ce qu'est un gang de rue selon leur milieu socio-économique.

Quant aux élèves étant sous l'effet de drogues en classe (« Au cours de cette année scolaire, combien d'élèves que tu connais ont déjà été sous l'effet de drogues pendant qu'ils étaient en classe? »), un choix de quatre réponses était offert : 0) Aucun; 1) Quelques uns; 2) Plusieurs; 3) Beaucoup.

Par la suite, nous avons dichotomisé chacune de ces questions afin de distinguer ceux qui ne percevaient pas un problème particulier de ceux qui le percevait, ne serait-ce que minimalement. Ainsi, pour chaque variable, la catégorie « 0 » est restée la même alors que les autres répondants ont été regroupés ensemble. En agrégeant les données au niveau des écoles, cette méthode a permis d'obtenir des taux indiquant la proportion des élèves, pour chacune des écoles, qui a perçu au moins une fois chacun des différents problèmes.

### **2.3. Statistiques descriptives**

Nos données sur la délinquance scolaire peuvent être croisées aux informations colligées suite aux entretiens avec les agents sociocommunautaires du SPVM pour onze écoles secondaires défavorisées de Montréal. Le tableau 2.1 (page suivante) présente les taux que ces écoles affichent respectivement pour chacun des éléments décrits à la section précédente. On y retrouve également certaines caractéristiques de base de nos données pour chacune des écoles comme la taille de l'échantillon, le taux de masculinité parmi les répondants, l'âge moyen des répondants ainsi que le taux de répondants ayant déjà dû reprendre une année scolaire de niveau secondaire. Une caractéristique a trait à l'école, il s'agit de la taille de l'institution d'enseignement (selon le nombre d'élèves qui y sont inscrits). Pour une comparaison des chiffres entre les écoles défavorisées de Montréal et celles situées ailleurs au Québec, nous renvoyons le lecteur au troisième chapitre.

Le tableau 2.1 présente des variations considérables entre les taux affichés par les écoles en question. Par exemple, le taux de victimisation pour le taxage varie entre 1,4% et 17,0% et le taux de sentiment d'insécurité varie entre 27,5% et 56,0%. Il semble également que certaines écoles affichent constamment des taux élevés, laissant entrevoir qu'elles sont aux prises avec des problèmes de délinquance plus sérieux. C'est le cas par exemple de l'école #5. À l'opposé, l'école #1 semble davantage épargnée par le phénomène de la délinquance scolaire. Nous reviendrons plus en profondeur sur ces différences au chapitre cinq.

Tableau 2.1 : Prévalence de la victimisation et des problématiques associées à la délinquance pour onze écoles défavorisées de Montréal

Caractéristiques de l'échantillon / de l'école	Écoles montréalaises (Numéro anonyme)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Taille de l'échantillon	218	776	592	286	304	543	428	600	838	365	461
Taux de garçons chez les répondants	48,6%	50,7%	49,3%	54,7%	50,7%	48,8%	51,8%	52,8%	50,4%	53,7%	52,1%
Age moyen des répondants	16,3	14,6	14,3	14,6	13,9	14,6	14,6	14,2	14,6	14,9	14,5
Taux de reprise d'une année au secondaire	9,3%	18,0%	13,4%	36,5%	13,9%	15,6%	19,6%	19,5%	16,6%	21,4%	16,6%
Taille de l'école (selon le nombre d'élèves) <sup>12</sup>	Très petite	Grande	Moyenn e	Petite	Petite	Très grande	Moyenn e	Moyenn e	Grande	Moyenn e	Moyenn e
<b>Taux de victimisation à l'école...</b>											
pour le vol qualifié (taxage)	1,4%	7,5%	8,5%	3,3%	17,0%	11,5%	8,3%	7,3%	10,1%	13,4%	3,0%
pour les voies de fait (attaques physiques)	7,0%	16,0%	14,8%	15,6%	26,4%	16,2%	19,3%	15,0%	16,6%	17,6%	12,2%
pour le vol simple	28,9%	51,3%	32,6%	29,2%	41,5%	39,5%	34,3%	29,0%	35,6%	38,6%	34,9%
pour les menaces verbales	14,9%	25,5%	32,9%	36,8%	38,8%	27,0%	28,9%	29,7%	25,3%	32,2%	19,5%
par un membre d'un gang de rue (menaces ou attaques)	4,7%	8,3%	7,9%	10,0%	11,6%	11,0%	9,0%	10,7%	10,1%	13,4%	4,5%
avec présence d'une arme (menaces ou attaques)	3,3%	7,9%	7,7%	9,9%	17,5%	12,1%	7,6%	8,9%	7,8%	14,9%	4,2%
<b>Taux d'élèves qui estiment qu'à leur école...</b>											
les lieux sont peu sécuritaires	27,5%	56,0%	40,7%	46,8%	51,3%	43,5%	41,2%	35,2%	45,3%	52,3%	55,9%
des élèves se font attaquer par d'autres élèves	50,0%	73,7%	71,0%	76,4%	82,6%	70,2%	70,5%	69,2%	64,4%	78,6%	74,6%
au moins un gang est présent	54,9%	81,9%	82,1%	71,7%	89,4%	83,4%	83,8%	73,4%	76,8%	81,9%	77,0%
des élèves apportent des armes	36,0%	52,1%	56,3%	46,9%	77,5%	49,9%	49,1%	47,0%	47,5%	62,7%	49,3%
des élèves apportent des armes à feu	12,2%	17,9%	16,2%	18,9%	44,1%	24,6%	24,0%	17,6%	21,4%	28,5%	13,1%
des élèves sont sous l'influence de drogues en classe	62,0%	66,7%	74,2%	74,9%	52,7%	55,9%	79,4%	74,8%	52,2%	65,7%	51,2%

<sup>12</sup> Une école est considérée :

- « très petite » si elle est fréquentée par 250 à 499 élèves;
- « petite » si elle est fréquentée par 500 à 899 élèves;
- « moyenne » si elle est fréquentée par 900 à 1299 élèves;
- « grande » si elle est fréquentée par 1300 à 1699 élèves;
- « très grande » si elle est fréquentée par 1700 à 1999 élèves.

#### **2.4. Les rencontres avec des policiers sociocommunautaires du SPVM**

Les informations sur les activités policières dans les écoles secondaires proviennent d'entretiens dirigés avec quatorze policiers sociocommunautaires du Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM). Au moment des entretiens, ces policiers oeuvraient dans autant de postes de quartier (PDQ) différents, permettant de cerner les pratiques en fonction de certaines particularités régionales et locales.

L'objectif de ces entretiens était de déterminer la nature et l'ampleur des activités policières dans les écoles secondaires ainsi que les objectifs poursuivis. L'accent a également été mis sur les perceptions des policiers au sujet des problèmes de délinquance ayant cours dans les différentes institutions d'enseignement, ainsi que sur la réponse qu'ils apportent à ces problèmes. Nous avons aussi cherché à connaître la perception qu'ils ont du contexte scolaire et du soutien qu'ils estiment recevoir de la part de leur organisation pour mener à bien leur mission.

Divers intervenants ont permis de bien préparer la tenue de ces entretiens. D'abord, des rencontres préliminaires ont été effectuées avec des représentants de la Sûreté du Québec, du Service de Police de la Ville de Québec, du ministère de la Sécurité publique et du Centre International pour la Prévention de la Criminalité. Ces rencontres préliminaires ont laissé entrevoir la grande diversité des possibilités d'intervention de la part des policiers auprès des jeunes. Elles ont également permis de faire le point sur les limites d'ordre légal, organisationnel et budgétaire d'une telle présence. Finalement, elles ont permis d'identifier de nombreux facteurs externes qui peuvent moduler l'implication policière telle la présence d'un agent de sécurité à l'école ou de caméras pour effectuer la surveillance à distance.

De plus, des représentants du SPVM oeuvrant au quartier général nous ont aidé à bien comprendre le fonctionnement général et la mentalité de base de l'organisation en la matière. Ces mêmes représentants ont aussi accepté d'évaluer notre canevas d'entretien afin de l'améliorer avant qu'il ne soit utilisé. Ils ont également collaboré à la prise de contact initiale en envoyant une lettre d'introduction aux éventuels participants des différents PDQ. Cette lettre visait deux objectifs : préparer les agents concernés en leur présentant brièvement le projet et les informer qu'ils avaient officiellement l'autorisation de répondre à nos questions s'ils le désiraient. Les lettres

furent envoyées en priorité aux agents sociocommunautaires travaillant dans les PDQ qui avaient juridiction sur les écoles déjà sondées par l'équipe d'évaluation de la SIAA afin de permettre un éventuel croisement des données.

Plusieurs jours après l'envoi de ces lettres, nous sommes entré en communication avec les agents concernés par le biais d'un appel téléphonique. Cet appel représentait l'occasion de spécifier bon nombre d'éléments importants aux éventuels répondants : la nature et les objectifs de la recherche, le fait que leur participation devait se faire sur une base volontaire, que l'anonymat et la confidentialité d'un éventuel entretien leur étaient garantis et qu'il s'agissait d'une recherche universitaire indépendante du quartier général du SVPM. Après avoir répondu à leurs interrogations et après avoir obtenu leur accord, les participants étaient ensuite invités à choisir le moment et le lieu qui leur convenaient le mieux pour la tenue de l'entretien formel.

Avant de commencer chacun des entretiens, les participants étaient invités à formuler tout questionnement qu'ils pourraient entretenir au sujet de la démarche. La confidentialité et l'anonymat de la recherche ont été à nouveau expliqués, notamment en assurant aux participants qu'aucune « communication de renseignements ne devra être faite [de la part du chercheur] aussi longtemps que leur forme risquerait de permettre d'identifier [le répondant]. » Les policiers répondants savaient également qu'ils pouvaient mettre fin en tout temps à l'entretien sans avoir à justifier une telle décision. Finalement, nous leur avons demandé de signer un formulaire de consentement de participation à la recherche avant de procéder à chacun des entretiens. Cette procédure n'a posé aucun problème aux agents que nous avons contactés.

Sur les quatorze entretiens, deux se sont effectués par téléphone à la demande des policiers concernés. À chaque fois, la principale raison invoquée était un horaire trop chargé et imprévisible pour prendre un rendez-vous fixe dans un délai raisonnable. Les douze autres policiers ont été rencontrés en personne au lieu qui leur convenait. Ainsi, la plupart des rencontres ont eu lieu au poste de police, mais certaines se sont plutôt déroulées dans une école concernée par la présente recherche. La plupart des entretiens ont duré entre soixante et quatre-vingt-dix minutes.

Les entretiens étaient directifs puisqu'il y avait de nombreux points précis que nous voulions soulever et couvrir. Cela n'empêchait pas que nous laissions une grande marge de manœuvre aux répondants lorsqu'ils s'exprimaient et les relances ont été nombreuses lorsque les policiers « ouvraient une porte » sur un sujet particulier afin de les inviter à s'exprimer davantage sur les aspects qu'ils estimaient eux-mêmes importants.

Par le biais de ces rencontres, nous avons porté une attention particulière à l'un des trois contextes d'intervention mentionné dans le Cadre de référence sur la présence policière dans les établissements d'enseignement, soit les activités de prévention et de relations avec la communauté (Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire, 2005). Toutefois, les policiers sociocommunautaires étant spécialement chargés de faire des suivis et d'adapter leurs stratégies de prévention en fonction des problématiques actuelles chez les jeunes, ils doivent avoir une bonne connaissance des activités d'enquête et des opérations d'urgence qui se tiennent en parallèle de leurs interventions. Ainsi, ils pouvaient également dresser un portrait minimal de ces deux autres aspects de l'intervention policière en milieu scolaire.

### **2.5. Analyse des données**

Le troisième chapitre de ce mémoire propose une comparaison entre les écoles secondaires défavorisées de Montréal et celles du reste du Québec afin de présenter les chiffres obtenus suite à l'agrégation des données de l'équipe d'évaluation de la SIAA. De plus, une telle démarche permet d'estimer si les écoles de Montréal ont davantage besoin d'une présence policière que celles situées ailleurs au Québec.

Ces comparaisons ont été effectuées à l'aide de tests de moyenne. Puisque seulement deux groupes étaient comparés (Montréal contre le reste du Québec), le test du « T de Student » a été privilégié. Il est arrivé quelques fois que nos données ne puissent respecter deux des postulats d'utilisation de ce test, soit l'homogénéité des variances ainsi que la normalité des distributions. Ces dernières ont été systématiquement vérifiées avec l'aide des tests de Levene ainsi que de Kolmogorov-Smirnov. Lorsque des violations de postulat étaient constatées, nous avons eu recours au test non-paramétrique approprié à la situation, c'est-à-dire le « U de Mann-Whitney ». Toutes

ces analyses et l'ensemble du traitement des données ont été effectués à l'aide du logiciel SPSS version 12,0.

Quant au chapitre quatre, il présente les résultats des entretiens menés avec les agents sociocommunautaires. Il s'agissait essentiellement de faire ressortir non seulement les expériences typiques, mais également quelques expériences particulières vécues par les répondants afin d'illustrer à la fois l'unité et la diversité des pratiques policières dans les écoles montréalaises. Ces entretiens permettent notamment de comprendre le contexte organisationnel et scolaire dans lequel évoluent les agents sociocommunautaires, ainsi que leurs expériences au sein des diverses institutions d'enseignement. Il s'agit d'un chapitre où l'analyse est strictement de nature qualitative.

Finalement, le chapitre cinq tente de faire la jonction entre les deux sources de données. Cette étape devrait permettre de mesurer ce que nous appelons l'adéquation de la présence policière aux problématiques de délinquance scolaire. Puisque les données de notre échantillon ne permettent de chiffrer la délinquance scolaire que pour douze écoles secondaires francophones de Montréal, nous avons d'abord cherché à rencontrer les policiers ayant juridiction sur ces écoles. Les autres écoles n'étaient pas exclues pour autant de la discussion, mais le policier était invité à mettre l'accent sur la situation des écoles couvertes par notre échantillon.

Toutefois, il y a une école dont le niveau de délinquance a été sondé par l'équipe d'évaluation de la SIAA sans que nous ayons pu rencontrer un policier qui s'implique auprès de cette école (le poste d'agent sociocommunautaire était alors en pleine transition). C'est pourquoi le croisement des données n'a pu être effectué que pour onze écoles. Afin de permettre ce croisement des données, nous avons codifié certaines des réponses fournies par les répondants lors des entretiens et nous les avons incluses dans notre base de données. Puisque notre échantillon était très petit à cette étape ( $n=11$ ), nous avons eu recours au test non-paramétrique du  $\rho$  de Spearman (corrélation). Les résultats présentés au cinquième chapitre doivent donc être interprétés avec beaucoup de prudence étant donné la délicatesse de la méthodologie utilisée.

### CHAPITRE 3 :

## AMPLEUR DE LA DÉLINQUANCE DANS LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES DE MONTRÉAL ET DU QUÉBEC

Ce chapitre est le premier de trois qui sont consacrés à la présentation de nos résultats. Nous proposons d'abord de chiffrer la prévalence des problèmes de délinquance dans les écoles secondaires défavorisées par le biais d'une comparaison entre celles situées à Montréal et celles qui sont situées ailleurs au Québec. Ces chiffres permettront d'alimenter la réflexion sur la pertinence de la présence policière dans les établissements d'enseignement et de déterminer si cette présence policière est davantage requise à Montréal qu'ailleurs en province. De plus, une telle comparaison permettra de faire ressortir les éléments qui distinguent les écoles qui évoluent dans l'environnement de la métropole.

Les données présentées sont regroupées en deux grandes catégories. Nous présenterons d'abord les taux de victimisation des élèves à l'école. En second lieu, nous traiterons des divers éléments de perception des jeunes concernant la violence et le désordre à l'école, notamment le sentiment de sécurité qu'ils y ressentent.

D'abord et avant tout, mentionnons que les deux groupes d'écoles peuvent être comparés en fonction de critères de base. Ainsi, les écoles sondées à Montréal sont comparables (les différences ne sont pas statistiquement significatives) aux écoles du reste du Québec pour deux caractéristiques importantes, soit l'âge moyen des répondants ainsi que leur taux de reprise d'une année scolaire au secondaire. Elles se distinguent toutefois pour une caractéristique fondamentale, celle du taux de garçons parmi les répondants. Ce dernier est plus élevé pour les montréalais que pour les autres élèves québécois (51,1% contre 46,8%;  $\eta^2 = 0,569$ ;  $p < 0,001$ ). Ces résultats sont consignés au tableau 3.1 qui suit.

---

<sup>13</sup> Le «  $\eta^2$  » est le coefficient de force présenté suite à un test de moyenne paramétrique (T de Student). Théoriquement, il peut varier entre 0,000 (aucune relation) et 1,000 (relation parfaite).

**Tableau 3.1 : Différences entre les écoles défavorisées montréalaises et les autres écoles défavorisées du Québec pour certaines caractéristiques de base parmi les répondants du QES**

Chez les répondants...	Moyennes (Écart-types)		Eta
	Montréal (n = 12)	Ailleurs – Québec (n = 32)	
Taux de garçons	51,1% (1,9%)	46,8% (3,1%)	Eta = 0,569***
Age moyen	14,6 ans (0,6 an)	14,3 ans (0,6 an)	Eta = 0,220
Taux d'échec scolaire	17,2% (7,5%)	14,2% (6,6%)	Eta = 0,197

\*p&lt;0,05

\*\*p&lt;0,01

\*\*\*p&lt;0,001

Cette différence dans le taux de masculinité des élèves selon la région géographique des écoles pourrait être importante puisque les écrits rapportent régulièrement que les hommes s'impliquent davantage dans la criminalité violente et qu'ils subissent davantage de victimisations violentes que les femmes (Felson, 1998; Wemmers, 2003). En fait, c'est la nature de la victimisation violente qui est différente selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme : les femmes sont davantage victimes d'agressions sexuelles, alors que les hommes sont davantage victimes de voies de fait (Cousineau et al., 2003). Appliqué au présent contexte, le taux plus élevé de garçons parmi les répondants des écoles montréalaises pourrait contribuer à hausser de façon artificielle les taux de victimisation de ces mêmes écoles pour les voies de fait. Il se pourrait toutefois que les différences entre les sexes soient atténuées pour des individus d'un jeune âge comme ceux en âge de fréquenter un établissement d'enseignement secondaire, puisque les rôles sociaux de chacun ne sont pas encore clairement établis.

### **3.1. Taux de victimisation dans les écoles défavorisées**

Avant de présenter les principaux résultats concernant la victimisation des élèves en milieu scolaire, il est approprié de rappeler que les écoles étudiées évoluent dans des milieux défavorisés tels que définis par l'IMSE, un indice fourni par le ministère de l'Éducation du Québec. En fait, elles figurent toutes parmi les 30% des écoles les plus défavorisées de la province, que ce soit à Montréal ou en région.

Le taux de victimisation des écoles défavorisées montréalaises est significativement plus élevé que celui des autres écoles défavorisées québécoises concernant quatre types d'incidents, soit les voies de fait (15,6% contre 11,9%;  $\eta^2 = 0,368$ ;  $p < 0,05$ ), le

vol simple (36,7% contre 24,8%;  $\eta^2 = 0,680$ ;  $p < 0,001$ ), les menaces ou les attaques par un membre d'un gang de rue (8,8% contre 5,6%;  $\eta^2 = 0,557$ ;  $p < 0,001$ ) ainsi que les menaces ou les attaques armées (8,7% contre 5,5%;  $Z^{14} = -2,424$ ;  $p < 0,05$ ). La relation est faible dans le premier cas, forte dans le second et le troisième, alors qu'elle ne peut être clairement qualifiée dans le quatrième<sup>15</sup>. Par contre, aucune différence significative n'est observée pour le vol qualifié (« taxage ») ni pour les menaces verbales. Le tableau 3.2 résume les taux de victimisation moyens pour les écoles de Montréal ainsi que pour les écoles situées ailleurs au Québec.

**Tableau 3.2 : Différences entre les écoles défavorisées montréalaises et les autres écoles défavorisées du Québec concernant leurs taux de victimisation**

Taux de victimisation pour...	Taux moyens (Écart-types)		Eta / Z
	Montréal (n = 12)	Ailleurs – Québec (n = 32)	
le vol qualifié (taxage)	7,9% (4,7%)	5,5% (1,9%)	Z = -1,555
les voies de fait	15,6% (4,8%)	11,9% (4,0%)	Eta = 0,368*
le vol simple	36,7% (6,8%)	24,8% (5,4%)	Eta = 0,680***
les menaces verbales	27,6% (7,2%)	27,1% (5,8%)	Eta = 0,035
les menaces ou les attaques par un membre d'un gang de rue	8,8% (2,9%)	5,6% (1,9%)	Eta = 0,557***
les menaces ou les attaques armées	8,7% (4,5%)	5,5% (2,2%)	Z = -2,424*

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$

\*\*\* $p < 0,001$

### **3.2. Perceptions des élèves de la violence et de la délinquance à l'école**

Il est également intéressant de se pencher sur les perceptions qu'ont les élèves de leur environnement scolaire, notamment en ce qui concerne la violence et la délinquance. Encore une fois, l'ampleur du phénomène est présentée à l'aide d'une comparaison entre les taux affichés par les écoles défavorisées montréalaises et ceux affichés par les autres écoles défavorisées du Québec. Il est d'abord intéressant de constater que le taux de sentiment d'insécurité est beaucoup plus élevé au sein des écoles défavorisées

<sup>14</sup> Lorsque le recours à un test de moyenne non-paramétrique est nécessaire (c'est-à-dire lorsque la variable continue n'est pas distribuée normalement ou lorsque les variances ne sont pas homogènes), c'est plutôt la statistique « Z » qui est présentée suite à un test du U de Mann-Whitney. Aucun coefficient de force convenable n'est disponible pour ce test particulier.

<sup>15</sup> Considérant la nature de nos données, le coefficient  $\eta^2$  est jugé faible s'il est inférieur à 0,400. Il est qualifié de modéré s'il est compris entre 0,400 et 0,499, alors qu'il est qualifié de fort s'il est égal ou supérieur à 0,500.

montréalaises qu'ailleurs au Québec, la relation observée étant forte (43,5% contre 26,3%;  $\eta^2 = 0,675$ ;  $p < 0,001$ ). Les écoles défavorisées montréalaises affichent également un taux supérieur pour la perception de violence entre les élèves, cette relation étant faible (69,8% contre 60,1%;  $\eta^2 = 0,379$ ;  $p < 0,05$ ).

Le taux d'élèves estimant qu'au moins un gang de rue est présent à leur école est également plus élevé dans la métropole (75,4% contre 54,2%;  $\eta^2 = 0,597$ ;  $p < 0,001$ ). La relation va dans le même sens pour le taux d'élèves estimant que des armes sont présentes dans leur école (50,5% contre 34,9%;  $\eta^2 = 0,592$ ;  $p < 0,001$ ), ces deux dernières relations étant fortes. Quant à la présence d'armes à feu, elle est également perçue par davantage d'élèves montréalais (20,6% à Montréal contre 9,9% ailleurs au Québec;  $Z = -3,979$ ;  $p < 0,001$ ).

Le sens de la relation n'est inversé que pour un seul élément, soit le taux d'élèves qui affirment que certains de leurs collègues sont parfois sous l'influence de drogues en classe. En effet, ce taux est plus élevé pour les écoles défavorisées situées ailleurs au Québec qu'à Montréal (76,8% versus 62,4%;  $Z = -3,452$ ;  $p < 0,001$ ). Le tableau 3.3 récapitule les relations mentionnées concernant les différences de perception de la délinquance selon le lieu où est située l'école défavorisée.

**Tableau 3.3 : Différences entre les écoles défavorisées montréalaises et celles situées ailleurs au Québec pour divers taux de perception de la part des élèves concernant la violence et le désordre à l'école**

Taux d'élèves qui estiment qu'à leur école...	Taux moyen (Écart-types)		Eta / Z
	Montréal (n = 12)	Ailleurs – Québec (n = 32)	
les lieux sont peu sécuritaires	43,5% (10,0%)	26,3% (8,0%)	Eta = 0,675***
des élèves se font attaquer par d'autres élèves	69,8% (9,2%)	60,1% (11,3%)	Eta = 0,379*
au moins un gang est présent	75,4% (12,2%)	54,2% (13,3%)	Eta = 0,597***
des élèves apportent des armes	50,5% (11,7%)	34,9% (8,9%)	Eta = 0,592***
des élèves apportent des armes à feu	20,6% (9,4%)	9,9% (3,9%)	Z = -3,979***
des élèves sont sous l'influence de drogues en classe	62,4% (12,4%)	76,8% (6,5%)	Z = -3,452***

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$

\*\*\* $p < 0,001$

Bien que bref, ce chapitre brosse le portrait du problème de la délinquance dans les écoles secondaires défavorisées. Certains chiffres laissent songeurs, surtout ceux associés aux événements de victimisation violente. Pour les écoles montréalaises à l'étude, en moyenne, 7,9% des élèves affirment avoir été « taxés » à l'école au moins une fois depuis le début de l'année scolaire. Ce chiffre atteint 15,6% pour les voies de fait. Rappelons également qu'en moyenne, 43,5% des élèves des écoles montréalaises à l'étude estiment que leur établissement est, somme toute, peu sécuritaire.

Les chiffres révèlent notamment que même lorsque les écoles sont considérées sous l'angle de leur indice de défavorisation, celles qui sont situées à Montréal sont aux prises avec davantage de problèmes associés à la délinquance que celles situées ailleurs au Québec. Ce constat est confirmé, à une exception près, par le sens des diverses relations qui viennent d'être présentées. Plus particulièrement, les écoles montréalaises affichent des taux de victimisation plus élevés, les élèves y sont plus nombreux à trouver leur école peu sécuritaire et ils perçoivent davantage de violence entre les élèves dans leur environnement scolaire.

À lui seul, ce constat n'est pas suffisant pour justifier une implication de la part des policiers du SVPM dans les écoles secondaires de Montréal. En effet, certains experts pourraient vraisemblablement être d'avis que les policiers ne sont pas les personnes les plus appropriées pour intervenir auprès des jeunes dans les écoles, alors que d'autres pourraient soutenir que les policiers assermentés ont mieux à faire dans d'autres segments de la société, par exemple dans le cadre de la lutte contre le terrorisme depuis les événements du 11 septembre 2001.

Il demeure que les comparaisons effectuées permettent de conclure que si une implication policière est requise dans les écoles, elle l'est davantage à Montréal qu'ailleurs au Québec. Considérant que la Sûreté du Québec possède son Programme d'Intervention en Milieu Scolaire et que le Service de Police de la Ville de Québec a implanté, à l'automne 2005, un ambitieux programme de présence policière dans les écoles secondaires, il n'est donc pas surprenant que le SPVM possède ses propres initiatives pour tenter d'améliorer la situation des écoles sous sa juridiction. Le prochain chapitre est consacré à l'étude de cette implication policière telle qu'elle est vécue par les agents sociocommunautaires qui sont responsables de son application.

## CHAPITRE 4 :

### IMPLICATION DES AGENTS SOCIOCOMMUNAUTAIRES DU SPVM DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES

Maintenant que nous avons constaté que la délinquance grave est davantage fréquente dans les écoles de Montréal que dans les autres écoles du Québec, il est intéressant de se pencher sur les réactions que cette criminalité suscite chez les agents sociocommunautaires du SPVM. Le sujet étant d'ailleurs très peu documenté pour le public québécois, nous dresserons dans ce chapitre le portrait global de l'implication policière dans les écoles de l'île de Montréal. Ces résultats se fondent sur les quatorze entretiens que nous avons menés avec des policiers sociocommunautaires oeuvrant dans autant de PDQ différents au SPVM.

Seront d'abord présentées les expériences des policiers rencontrés afin de mieux comprendre le cheminement qui les a menés à occuper cette fonction particulière. Ensuite, nous verrons avec quel contexte organisationnel ces policiers doivent composer à l'interne. Puis, les perceptions des répondants sur le contexte scolaire seront abordées avant de conclure sur la présence et les interventions policières dans ce milieu particulier qu'est l'école secondaire.

#### **4.1. Expériences des policiers sociocommunautaires**

Dans une grande organisation policière comme le SPVM, les possibilités de carrière sont nombreuses. Après avoir fait quelques années de patrouille, un policier peut notamment s'investir dans le domaine des enquêtes ou tenter de gravir les échelons de la hiérarchie. Pour un policier, devenir un agent sociocommunautaire n'est donc qu'une option parmi d'autres qui comporte une spécialisation dans les relations avec la communauté ainsi que dans le travail de nature préventive. Afin de connaître et de mieux comprendre le vécu des policiers que nous avons rencontrés, nous avons cherché à en savoir davantage sur le cheminement qui les a menés à se spécialiser dans cette branche particulière<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Afin de conserver la confidentialité et l'anonymat des propos recueillis, aucun élément ne permettra d'associer le cheminement d'un policier particulier aux autres informations qu'il a pu fournir.

Pour les treize répondants qui ont accepté de s'exprimer sur le sujet, il est très difficile de faire des associations entre leurs expériences de vie et leurs expériences professionnelles respectives. Le temps passé sur la patrouille de base avant de faire le saut vers le domaine sociocommunautaire est très variable : cela va de quelques années à peine jusqu'à un maximum de plus de vingt ans. Les raisons les ayant amenés à faire ce choix sont également très variables. On parle de l'attrait pour la prévention et pour la créativité, de l'approche positive et peu routinière que permet le travail de sociocommunautaire, de l'intérêt de travailler avec des jeunes, ces derniers étant vus comme majoritairement « récupérables » pour la société.

Les répondants occupaient la fonction d'agent sociocommunautaire depuis cinq ou six années en moyenne, mais certains occupaient déjà des fonctions similaires avant la création des PDQ et de la fonction d'agent sociocommunautaire en 1997. Au moment des les rencontrer, ils étaient âgés d'environ 40 ans en moyenne. Neuf hommes et cinq femmes ont ainsi livré leur témoignage<sup>17</sup>.

Deux policiers avaient une expérience de vie particulière qui faisait en sorte que la spécialisation dans le domaine sociocommunautaire était particulièrement naturelle pour eux. Dans les deux cas, il s'agissait de policiers qui semblaient très motivés par la nature de leur travail. Le premier est né et a grandi dans le quartier qu'il sert aujourd'hui en tant que policier. Toutefois, avant d'être embauché par le SPVM, il s'est beaucoup impliqué dans son quartier, notamment dans le réseau des organismes communautaires. Il est ainsi entré tardivement dans la police et a eu la chance d'être affecté à ce secteur qu'il connaît si bien. Quand le poste pour le sociocommunautaire s'est libéré, il a vite compris que la fonction était faite pour lui : elle lui permettait d'assurer une certaine continuité avec son ancienne vie.

Le deuxième répondant qui se démarquait par son expérience avait fait diverses études, notamment des études universitaires, avant d'être lui aussi embauché un peu tardivement par le SPVM. Auparavant, il avait longuement considéré la possibilité d'être professeur. C'est pourquoi il mise beaucoup sur la communication et sur

---

<sup>17</sup> Le masculin sera systématiquement utilisé pour désigner les répondants afin d'alléger le texte et afin de contribuer à la préservation de leur anonymat.

l'éducation des gens, notamment des jeunes. Cela explique également pourquoi il estime que la fonction de sociocommunautaire était vraiment faite pour lui. Ce répondant parlait d'ailleurs de ce poste comme d'une véritable vocation, et il déplorait que beaucoup de ses collègues aient choisi la voie du sociocommunautaire essentiellement pour bénéficier de l'horaire stable qui en découle, puisque ce poste exige des agents de travailler essentiellement pendant les jours de semaine, aux heures usuelles de bureau.

Cette observation semble être fondée, du moins partiellement. Presque la moitié des répondants, soit six d'entre eux, ont spontanément avoué que la stabilité de l'horaire d'un agent sociocommunautaire avait joué dans leur décision de poser leur candidature pour ce poste. Cet horaire stable leur permet d'éviter de travailler la nuit et d'avoir congé la plupart des jours fériés. Il s'agit d'un élément alléchant pour un policier d'expérience qui, autrement, subirait encore les aléas d'un horaire fort variable. D'autres répondants ont même évoqué leur vie familiale et leur divorce : un horaire stable leur permet de consacrer du temps de qualité à leurs enfants qui se retrouveraient autrement seuls durant certaines nuits et certaines fins de semaine où le second parent est également absent.

Outre l'horaire stable, les policiers voient d'autres avantages et d'autres motivations pour justifier leur choix : ils disent aussi aimer travailler avec les jeunes, aimer le travail de prévention, etc. Toutefois, cet attrait pour un horaire stable permet de soulever un questionnement sur les motivations d'une proportion considérable de policiers à choisir l'option du sociocommunautaire. Cette seule question mériterait probablement plus de réflexions sur le mode d'attribution des diverses fonctions policières. Comme elle n'est pas centrale dans le cadre du présent mémoire, nous nous contentons de la soulever.

#### **4.2. Contexte organisationnel policier**

La présence policière dans les établissements d'enseignement se situe dans le cadre plus large d'une organisation dont le mandat est très vaste. Cet élément, dont on doit tenir compte, est désigné comme étant le contexte organisationnel. Nous verrons d'abord que la gestion de la présence policière en milieu scolaire s'effectue de façon

décentralisée, laissant une grande marge de manœuvre aux PDQ. Nous verrons ensuite brièvement comment les PDQ gèrent cet aspect du travail policier. Puis, nous aborderons le sujet de la documentation et des outils qui sont mis à la disposition des agents sociocommunautaires qui font le travail de première ligne. Finalement, nous réservons une courte section à l'ancien modèle de l'implication auprès des jeunes au SPVM, connu sous le nom de « policier jeunesse ».

#### **4.2.1. Une approche décentralisée**

Les entretiens menés avec les agents du SPVM confirment un élément fondamental de la présence policière dans les écoles de Montréal, du moins en ce qui concerne la présence préventive : elle est gérée de façon décentralisée. En d'autres mots, c'est au niveau de chacun des PDQ que les décisions se prennent concernant la nature et l'ampleur du travail que les policiers sociocommunautaires doivent effectuer auprès de leurs écoles respectives. Cette décentralisation est d'ailleurs perçue de façon très positive par la majorité des intervenants, elle est même souvent qualifiée de nécessaire.

L'agent #15<sup>18</sup> donne un exemple pour illustrer le bien-fondé de cette décentralisation, celui de la pièce de théâtre du « Prince Serpent ». Cette mise en scène vise à éveiller les adolescents à la problématique de l'exploitation sexuelle et de la prostitution juvénile. L'agent #15 concède que cet outil doit être très intéressant dans certains quartiers de la ville, notamment ceux aux prises avec les gangs de rue. Toutefois, il estime que ces problématiques ne sont pas vraiment présentes dans son secteur : ce serait donc un gaspillage d'argent et de ressources d'avoir une directive centrale rendant obligatoire la présentation de cette pièce. Du moins, il est convaincu que les écoles dont il est responsable ont d'autres besoins plus urgents et que la décentralisation permet d'investir les ressources de façon appropriée pour chaque secteur.

---

<sup>18</sup> Pour les fins du présent mémoire, les répondants sont identifiés par le même numéro anonyme servant à identifier les écoles montréalaises qui leur sont associées (compris entre 1 et 11). Dans de rares cas, un même policier était interrogé pour deux écoles distinctes situées sur son PDQ. Lorsque c'est le cas, dans le but de préserver l'anonymat du répondant, le policier est identifié par un seul des deux numéros anonymes, c'est-à-dire celui attribué à l'école la plus pertinente selon ses propos. Finalement, mentionnons que cinq policiers supplémentaires ont été rencontrés, sans qu'ils aient une école correspondante parmi nos données. Ces répondants portent les numéros 12, 13, 14, 15 et 16.

Quant à l'agent #14, qui faisait parti des policiers ayant le moins d'expériences dans le domaine sociocommunautaire, il avait amorcé sa réflexion ainsi : « ce serait plus facile si tout était uniforme et provenait du QG [quartier général]. On saurait que début septembre, tu fais telle affaire, dans le temps des fêtes, tu fais telle autre affaire, pis en juin, tu fais une autre activité... » Par contre, après une légère réflexion, il avait fini par ajouter que : « [...] dans le fond, c'est vrai que c'est mieux de nous laisser une marge de manœuvre. C'est plus difficile, mais ça nous permet d'être plus créatifs. [...] C'est ça dans le fond qui est motivant et valorisant. »

Rendre la tâche du sociocommunautaire valorisante était un thème récurrent qui, de l'avis de plusieurs, aurait été impossible dans le cadre d'un programme fortement centralisé au niveau du QG. La décentralisation permet aux agents sociocommunautaires de ne pas être que de simples « pions ». Pour tirer leur épingle du jeu, ils doivent être créatifs et être à l'écoute des préoccupations locales. Il s'agit, de l'avis de plusieurs, d'une tâche exigeante et difficile, mais l'intérêt et la motivation dans cette spécialisation du domaine policier semblent en découler.

Le travail policier dans les écoles soulève toutefois des questions sur lesquelles peu d'agents se sont exprimés : comment peuvent-ils s'assurer qu'ils perçoivent et qu'ils décodent bien les besoins particuliers de leur secteur, notamment les préoccupations des écoles situées sous leur juridiction? Comment peuvent-ils savoir et affirmer qu'ils apportent une réponse appropriée aux problématiques locales? Ce qui est soulevé ici, c'est essentiellement la question de l'évaluation du travail policier, mais ce thème sera approfondi un peu plus loin.

Bref, le quartier général du SPVM semble jouer un rôle plutôt restreint en ce qui concerne les relations entre l'organisation et les établissements d'éducation. De plus, il ressort des entretiens qu'aucune politique centrale n'est proposée aux agents sociocommunautaires, sinon qu'on leur laisse le soin de déterminer les besoins de leurs écoles respectives. Il n'empêche que l'implication des policiers dans les écoles est valorisée au quartier général, ce d'autant que ce type d'activités s'inscrit bien dans le cadre d'une police de proximité, une philosophie à laquelle le SPVM adhère officiellement. Toutefois, le rôle réservé au quartier général semble être surtout un

rôle de soutien, qui consiste essentiellement à fournir et mettre à jour des outils et de la documentation dont l'utilisation n'est pas imposée aux policiers de première ligne.

#### **4.2.2. L'organisation au niveau du PDQ**

Puisque la présence policière dans les écoles se fait de façon décentralisée à Montréal, on peut s'attendre à ce qu'elle soit dirigée, par l'organisation, au niveau de chacun des postes où oeuvrent les agents sociocommunautaires. À ce sujet, les entretiens tendent à démontrer que les commandants des PDQ ne jouent qu'un rôle mineur, leurs directives étant rarement contraignantes. Il leur arrive parfois de donner des encouragements ou d'émettre une opinion, par exemple de mentionner qu'il serait peut-être préférable que les agents consacrent moins de temps aux écoles et plus de temps ailleurs dans le secteur. Toutefois, cela ne se traduirait que rarement par des ordres venant directement déterminer le travail des agents sociocommunautaires. Ainsi, ces derniers semblent systématiquement bénéficier d'une bonne marge de manœuvre dans l'organisation de leur travail.

Selon les témoignages recueillis lors des entretiens, il y a habituellement deux policiers sociocommunautaires pour un PDQ. Alors que l'un d'eux s'occupe normalement du volet école et jeunesse, l'autre prend en charge les autres segments de la communauté. Parfois, les deux agents sociocommunautaires font un peu de tout sans qu'il n'y ait de répartition des tâches a priori. Cette dernière façon de procéder semble entraîner une légère diminution du temps consacré aux écoles, quoique cette conclusion est peut-être hâtive étant donné le peu de PDQ ayant adopté cette façon de procéder parmi ceux que nous avons visités.

Indépendamment de l'organisation caractérisant les agents sociocommunautaires, les autres policiers du poste sont susceptibles de s'impliquer auprès des écoles, spécialement lors de situations d'urgence. Il est alors important pour les policiers d'avoir un bon système de communication permettant d'échanger des informations avec les agents sociocommunautaires afin que ces derniers puissent effectuer un suivi auprès des écoles concernées. Bien que ces moyens de communication soient souvent rudimentaires, les répondants les considèrent efficaces.

Par exemple, les patrouilleurs ont souvent la directive de déposer une copie de tout rapport impliquant un jeune dans une école sur le bureau de l'agent sociocommunautaire. Ce dernier peut ainsi se charger d'effectuer un suivi auprès de la direction de l'école concernée. Les difficultés associées aux modes de communication relèvent souvent de mesures administratives sans rapport avec la bonne volonté des policiers de première ligne. Nous songeons, par exemple, au cas de cet agent travaillant dans un PDQ qui venait de fusionner avec un autre PDQ. La fusion était officielle, mais les policiers continuaient d'utiliser les deux anciens postes. Cette situation rendait difficile la communication entre les policiers des deux postes pour la simple raison qu'ils étaient physiquement séparés<sup>19</sup>. Bref, hormis cette situation particulière et de rares cas isolés, les répondants étaient d'avis que la communication des informations était bonne au sein de leur PDQ.

De même, les répondants étaient majoritairement d'avis que le climat relationnel était généralement bon au sein de leur PDQ. De façon quelque peu contradictoire, ils sont également nombreux à partager l'impression de ne pas être appréciés à leur juste valeur pour le travail qu'ils effectuent quotidiennement. Le préjugé de l'agent sociocommunautaire qui est parfois décrit comme étant un policier « mou »<sup>20</sup>, un policier « bonbon » qui perd son temps à « jouer » avec les jeunes serait persistant auprès de certains patrouilleurs. D'autres collègues de travail, sans tomber dans l'excès de ces préjugés, ne semblent tout simplement pas croire dans le travail préventif effectué par les agents sociocommunautaires. Les principaux intéressés ont pourtant la certitude qu'ils épargnent du travail à leurs collègues à moyen et à long terme : « avec tout ce qu'on fait, moins de cas dégénèrent et se rendent jusqu'aux patrouilleurs via le 911 » (Agent # 3, un point de vue partagé notamment par l'agent # 14).

Il est très difficile d'estimer l'impact que peuvent avoir ces préjugés sur le travail effectué par les répondants, mais ces derniers ne semblaient pas en être trop affectés, du moins en apparence. Comme disait l'un d'entre eux : « quand t'es dans police, t'apprends à dealer avec toutes sortes de situations. Y'a bien pire que ça, c'est juste un

---

<sup>19</sup> Selon une conversation tenue par la suite avec un employé du quartier général du SPVM, cette restructuration a été effectuée dans le cadre de l'optimisation de la police de quartier en janvier 2004. Dix PDQ ont alors été retranchés. Ainsi, la situation décrite n'est que temporaire.

<sup>20</sup> Traduction libre de « soft police ».

petit détail. » (Agent #10). Quant à l'agent #11, il déplore le fait que beaucoup de jeunes policiers patrouilleurs croient peu dans le travail effectué par les agents sociocommunautaires. Il estime ce constat d'autant plus navrant que, depuis quelques années, la formation des jeunes policiers est supposée mettre davantage l'accent sur cet aspect du métier. Il ajoute toutefois qu'il ne peut blâmer ses collègues qui effectuent la patrouille puisqu'il se rappelle avoir entretenu des doutes similaires à l'époque où il passait ses journées à répondre aux appels d'urgence.

Lorsque vient le temps d'obtenir une collaboration concrète de la part des patrouilleurs, les expériences vécues par les agents sociocommunautaires sont plutôt divergentes. L'un d'entre eux, l'agent #1, n'a que de bons mots à formuler au sujet de ses collègues. Son PDQ a juridiction sur de nombreuses écoles, ce qui augmente d'autant l'ampleur de la tâche qu'il doit y effectuer. Toutefois, les patrouilleurs l'assistent dans les conférences qu'il donne dans les écoles, un coup de main qu'il apprécie énormément. Cette collaboration fait en sorte que tous les jeunes finissent normalement par voir un policier faire un exposé dans sa classe durant l'année scolaire. Une telle participation des patrouilleurs semble toutefois être exceptionnelle. Normalement, leur participation se limite à leur présence à proximité des écoles à la sortie des classes et durant les heures de dîner, lorsqu'ils n'ont rien de mieux à faire. Cette simple mesure est toutefois intéressante selon les répondants puisque c'est à ce moment de la journée que surviendrait la majeure partie des problèmes et des confrontations entre les jeunes. La simple visibilité des patrouilleurs à ces moments de la journée contribuerait à calmer grandement les esprits.

Mentionnons finalement que selon les témoignages recueillis, le travail préventif n'est pas considéré comme étant prioritaire dans les PDQ. D'ailleurs, les agents sociocommunautaires comprenaient eux-mêmes qu'il en soit ainsi. En fait, ils ont conscience que leur Commandant doit faire des choix difficiles et que les budgets alloués à l'organisation sont limités. Les répondants connaissent également l'éternel problème de la prévention : les résultats qu'elle engendre ne se chiffrent pas, du moins pas aussi clairement que ceux obtenus à l'aide de la répression. Ils ne peuvent pas dire à leur Commandant combien de vies ils ont sauvées ou combien de crimes ils ont prévenus. Ils conçoivent aussi très bien que les voitures de police doivent être attribuées en priorité aux patrouilleurs qui répondent aux appels d'urgence.

Toutefois, l'agent #10 faisait remarquer l'importance de la voiture de police dans son travail. Pour employer son expression, la voiture constitue sa « carte de visite » lorsqu'il se présente à l'école. En effet, sa simple présence ne permet qu'à une minorité de gens de constater qu'un policier est présent sur les lieux puisque sa visibilité est limitée à sa personne, à son uniforme. Par contre, en stationnant sa voiture sur le terrain de l'école, presque tout le monde réalise qu'un policier est présent dans les environs. Il espère ainsi décourager les jeunes à commettre des larcins et dissuader les intrus à venir fouiner aux alentours. En d'autres termes, la voiture devient un élément de visibilité beaucoup plus puissant que ne peut l'être son uniforme. Cependant, dans certains PDQ, l'agent sociocommunautaire doit fréquemment effectuer son travail sans disposer d'une voiture, ce qui constitue par ailleurs une limite évidente à sa capacité de déplacement.

#### **4.2.3. L'école comme responsabilité géographique de patrouilleurs**

En fait, l'organisation de certains PDQ peut avoir des incidences sur la présence des agents sociocommunautaires en milieu scolaire puisque certaines écoles sont parfois attribuées à des patrouilleurs qui en ont la responsabilité géographique. C'est le cas notamment de l'école #6 où un bureau est réservé non pas au policier sociocommunautaire, mais plutôt à un policier patrouilleur. Même si ce policier patrouilleur ne consacre pas nécessairement sa semaine entière à l'école, il est certain qu'il y est bien intégré. Il serait notamment en mesure d'assurer une bonne liaison entre l'école et le poste de police et d'obtenir des dénonciations de la part des élèves.

L'agent sociocommunautaire qui parlait de ce policier patrouilleur mentionnait que ce dernier doit souvent porter deux chapeaux à la fois : il doit intervenir (notamment par des moyens répressifs) tout en restant sympathique envers les jeunes s'il veut obtenir leurs confidences. Bien que le répondant se demande si une telle situation est viable à long terme pour le patrouilleur, il demeure que la collaboration avec ce dernier lui est précieuse. Cela le dégage de toutes les activités de répression devant être menées à cette école et lui permet de se consacrer davantage aux activités de nature éducative ou encore à d'autres activités ailleurs dans la communauté. De plus, le policier patrouilleur peut fournir d'excellentes informations sur les problématiques actuelles à l'école, permettant à l'agent sociocommunautaire d'ajuster ses interventions.

L'agent sociocommunautaire #16 a mentionné une situation similaire pour une école de son PDQ. Il s'agit en fait d'un patrouilleur « solo » qui a pris l'initiative de patrouiller une journée complète par semaine dans une école qu'il juge quelque peu problématique. L'école serait très satisfaite de cette présence et l'agent #16 y voit aussi des avantages, similaires à ceux mentionnés précédemment.

Quant à l'agent #11, il a mentionné que son école fait officiellement partie de la responsabilité géographique d'un patrouilleur, mais il semble que la présence de celui-ci serait moins intense que celles citées dans les deux écoles précédentes. Le patrouilleur n'y aurait pas de bureau, mais il aurait comme consigne formelle de « faire son tour » régulièrement dans cette école et dans les environs, notamment sur les heures de repas et à la sortie des classes. Ces moments seraient les plus problématiques de la journée, c'est-à-dire les plus susceptibles de voir éclater la violence entre les jeunes.

Ces trois exemples démontrent que, parfois, les patrouilleurs peuvent s'impliquer de façon très intense au sein des écoles, permettant de soutenir à différents degrés le travail effectué par les agents sociocommunautaires. Une telle implication des patrouilleurs semble émaner de directives précises venant des PDQ. Elle est notamment de nature à alléger la charge de travail qui incombe à l'agent sociocommunautaire en lien avec les écoles de son secteur, mais il est difficile de comprendre ce qui amène un PDQ à choisir un patrouilleur plutôt qu'un agent sociocommunautaire pour assurer une présence régulière à l'école. Ces différentes façons de procéder s'expliquent manifestement par la décentralisation de la gestion de la présence policière dans les écoles secondaires de Montréal.

#### **4.2.4. De la documentation et des outils qui ne font pas l'unanimité**

Il n'est pas surprenant d'apprendre qu'une vaste organisation comme le SPVM met à la disposition de ses agents des outils et de la documentation afin de les soutenir et de les guider dans l'accomplissement de leurs tâches. Nous avons vu précédemment que la présence policière est gérée de façon décentralisée au SPVM. Cette décentralisation semble influencer sur la perception de la qualité des outils confectionnés par le quartier général qui a la difficile tâche de tenir compte des diverses particularités locales de la

ville. Ainsi, la documentation est perçue comme bien adaptée à la réalité de certains PDQ, mais pas à celle des autres. Lors de nos entretiens, cette situation est ressortie de la vaste diversité d'opinions des agents sociocommunautaires sur la qualité des outils et de la documentation mis à leur disposition. Certains les considèrent comme étant de piètre qualité, alors que d'autres parlent plutôt d'un problème de mise à jour. Ainsi, comme le relate l'agent #12, les lois et le contexte changent rapidement, ce qui demande une adaptation constante. C'est pourquoi il ne veut pas jeter le blâme sur quiconque concernant les outils parfois désuets.

Alors que certains se débrouillent avec les moyens du bord, d'autres vont même jusqu'à se procurer des outils à l'externe, auprès de la Gendarmerie Royale du Canada ou de la Sûreté du Québec par exemple. Bien que la collaboration entre les différents corps de police soit certes louable, on peut se demander si elle ne serait pas plus souhaitable au niveau des quartiers généraux afin que l'ensemble des organisations puissent en profiter<sup>21</sup>. Un autre agent, déçu de la qualité du matériel qu'il a entre les mains, suggère plutôt de remédier à la situation en étudiant les possibilités de partenariat avec le secteur privé. Il mentionne d'ailleurs une initiative du service de police de Gatineau où d'intéressants outils auraient ainsi été créés.

D'autres fois, les problèmes relevés à propos de la documentation sont d'ordre technique. Le policier #13 trouve les outils acceptables en français, mais déplore qu'aucune traduction anglaise ne soit disponible la plupart du temps. Le large auditoire anglophone de certains PDQ serait ainsi souvent négligé. Quant à l'agent #1, il affirme que d'excellentes présentations en format « Power Point » lui sont accessibles sur des disques compacts. Le problème, c'est qu'il n'a pas d'ordinateur portable ni de projecteur pour réaliser les présentations en classe, une lacune que ni l'école, ni le PDQ ne sont en mesure de corriger pour le moment. Ainsi, malgré les avantages que les technologies modernes offrent, les coûts qui leur sont associés finissent parfois par en rendre l'utilisation ardue, voire impossible.

---

<sup>21</sup> Selon une conversation tenue avec un employé du quartier général du SPVM suite au dépôt d'une version préliminaire de ce mémoire, la collaboration formelle serait très développée entre le SPVM et les autres organisations policières, notamment la SQ et la GRC. Cette collaboration permettrait au quartier général du SPVM de mettre beaucoup d'informations à la disposition des agents sociocommunautaires par le biais du centre de documentation de l'organisation. Ainsi, le fait que certains répondants aient plutôt cherché par eux-mêmes à obtenir de la documentation auprès d'autres organisations policières pourrait être davantage le signe de problèmes de communication à l'interne que de problèmes de communication avec les autres organisations policières, une hypothèse que nous ne pouvons toutefois ni confirmer, ni infirmer.

Malgré tout, il est important de mentionner qu'au moins six des quatorze agents trouvent que la documentation est bonne et appropriée. Par contre, deux d'entre eux l'utilisent peu souvent, notamment parce qu'ils ont assez d'expérience pour s'en passer ou parce qu'ils estiment que leur travail doit être davantage teinté d'une touche personnelle que d'outils standardisés.

Parmi les outils de qualité, il s'en trouve un qui est particulièrement apprécié par deux des répondants. Il s'agit de l'examen du Commandant. Différentes versions seraient disponibles selon le niveau scolaire des élèves auxquels il est administré, si bien qu'il peut être distribué autant à des élèves du primaire qu'à des élèves du secondaire. L'agent #15 mentionne que cet outil est également très bien vu de la part des écoles. Il attribue cela au fait qu'il s'agit d'un examen, une formule traditionnellement privilégiée par le milieu académique. Il voit donc l'examen du Commandant comme un moyen de « faire son chemin » dans les écoles afin de pénétrer le milieu et de pouvoir offrir éventuellement d'autres services.

Quant à l'agent #2, il organise même une journée où il accueille au poste ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats pour chaque école. Les jeunes apprennent ainsi le fonctionnement d'un poste de police, ils peuvent voir ce que fait typiquement un policier dans sa journée, etc. Pour lui, l'examen du Commandant rejoint un objectif primordial : celui d'éduquer les jeunes sur ce qu'ils ont le droit de faire et sur ce qui est interdit. Il leur permet également de comprendre les conséquences que peut entraîner la commission de comportements délictueux de leur part. Ainsi, l'examen du Commandant permettrait de tester leurs connaissances sur ces sujets, ce qui en ferait un outil fort intéressant.

Bref, la disponibilité et la qualité de la documentation et des outils mis à la disposition des policiers sociocommunautaires du SPVM constituent l'un des points les plus controversés des rencontres effectuées avec les répondants. Chacun avait sa propre perception sur le sujet et les opinions variaient considérablement. Bien qu'il semble improbable de parvenir à constituer des outils qui répondraient à l'ensemble des besoins locaux des agents, un tel manque de cohésion parmi les témoignages recueillis

à ce sujet soulève peut-être un léger problème de communication entre les différents PDQ et leur quartier général.

#### **4.2.5. L'ancien modèle – le « policier jeunesse »**

Les répondants les plus âgés finissaient souvent par parler, en cours d'entretien, de l'ancien modèle qui avait cours au SPVM avant l'introduction des agents sociocommunautaires. Selon les témoignages recueillis, le travail dans les écoles s'inscrivait alors dans un cadre plus global, dans lequel certains policiers se consacraient presque exclusivement à la jeunesse. Les répondants désignaient d'ailleurs ce modèle comme étant celui du « policier jeunesse ».

Les agents qui mentionnaient ce modèle en parlaient de façon très positive, souvent avec une certaine nostalgie. En fait, il semble que les policiers jeunesse disposaient simplement de plus de ressources, du moins selon les perceptions des répondants qui ont connu cette époque. Aux dires de ces derniers, ils étaient notamment plus nombreux pour un territoire donné, ce qui leur permettait de consacrer davantage de temps aux jeunes, y compris dans le milieu scolaire. En revanche, leur mandat semblait plus large puisque les policiers jeunesse devaient aussi effectuer des enquêtes impliquant les jeunes d'âge mineur. Les répondants voyaient des avantages à ce regroupement avec les enquêteurs, puisque la communication entre les intervenants s'en trouvait grandement facilitée. Nous verrons d'ailleurs plus loin que plusieurs répondants affirment avoir beaucoup de difficultés à communiquer avec les enquêteurs jeunesse d'aujourd'hui puisque ces derniers relèvent désormais des Centres opérationnels. La rapidité d'intervention, autant des agents sociocommunautaires que des enquêteurs, en serait d'ailleurs affectée.

L'objectif ici n'est pas d'amorcer une comparaison détaillée des deux modèles afin de déterminer lequel est le meilleur. Une telle comparaison serait impossible puisque le contexte a changé. De plus, très peu de documentation semble être disponible sur l'ancien modèle du policier jeunesse et d'ailleurs, l'accent n'a pas été mis sur ce sujet lors des entretiens. Ce qui est à retenir, c'est que l'ancien modèle du policier jeunesse prouve que les agents sociocommunautaires n'ont pas innové en s'impliquant auprès des jeunes dans les écoles : cette forme d'implication auprès de la communauté existe

à Montréal depuis de nombreuses années déjà, malgré la rareté de la documentation à ce sujet.

Il demeure quelque peu ironique de constater que, récemment, la Sûreté du Québec a manifesté son intention de réformer son Programme d'Intervention en Milieu Scolaire pour l'élargir, c'est-à-dire pour englober d'autres facettes de la jeunesse indépendantes du monde scolaire. Le modèle que la SQ chercherait à créer semble s'approcher étrangement de celui qui a été délaissé par le SPVM il y a quelques années.

### **4.3. Contexte scolaire**

Le contexte scolaire est un autre élément qui est de nature à influencer la présence policière dans les écoles. Cette section traite d'abord de l'importance de la direction d'une école dans l'élaboration d'une stratégie en la matière. Ensuite, nous verrons les avantages ainsi que les inconvénients pour les répondants de disposer d'une personne ressource unique dans l'école. Puis, la contrainte du nombre d'école compris dans un secteur particulier sera analysée avant que le débat ne porte sur le dilemme, pour de nombreux policiers, entre l'implication dans les écoles secondaires et celle dans les écoles primaires. Cette section se termine par les partenariats que le SPVM peut entretenir avec d'autres organismes communautaires, par le biais de leur présence dans les écoles secondaires.

#### **4.3.1. L'importance de la direction des écoles**

Il ressort de l'ensemble des entretiens que la direction d'une école influence grandement la présence policière qui s'y effectue. En fait, pour beaucoup de policiers, le directeur de l'école ou son représentant semble être son « client » (même si ce terme a rarement été utilisé). Notamment, en début d'année, c'est souvent le directeur qui fixe ses attentes envers le policier lors d'une rencontre pendant laquelle ce dernier peut lui expliquer les services offerts par le SPVM. Il en résulte que l'intensité de la présence d'un agent sociocommunautaire dans une école dépend souvent directement de la direction. Si cette dernière est « pro-police », son école aura toutes les chances de recevoir beaucoup d'attention. Si elle est moins favorable à l'idée de voir les policiers s'y impliquer, l'agent sociocommunautaire se résignera, la plupart du temps,

à consacrer son temps à d'autres tâches. En effet, plusieurs répondants l'ont mentionné, ils sont très occupés et ils reçoivent constamment des demandes de toutes parts en provenance de leur communauté. Si une école n'est pas vraiment intéressée par les services qu'ils peuvent offrir, la majorité des répondants ne s'en offusquent pas : ils passent simplement au « prochain client ».

À savoir si les directions d'écoles sont favorables à la police ou non, les répondants affichaient diverses opinions. L'agent #15 était d'avis que les directions n'aiment pas avoir une trop grande présence policière à leur école, ce qui expliquerait qu'il doit constamment refaire son « marketing ». Il attribue cette faible ouverture à l'égard de la police à l'image que les directions d'école cherchent à projeter : celle d'administrations en contrôle de la situation, régnant sur des écoles paisibles où les jeunes sont éduqués en toute sécurité et en toute quiétude. La présence d'un policier dans une école serait ainsi perçue comme un signe de faiblesse, un signe que « quelque chose ne va pas à l'école », ce qui serait de nature à inquiéter les parents. Ce même policier déplore au passage que les directions d'école aient une durée de vie beaucoup plus courte qu'autrefois, ce qui complique sa tâche puisqu'il doit refaire sa crédibilité à chaque changement de garde. Toutefois, en étant patient et en expliquant bien les programmes qu'il peut offrir, l'agent #15 finit normalement par ouvrir les portes des écoles de son territoire, mais il est clair qu'il trouve pénible cet aspect du travail dans les écoles. À l'opposé, l'agent #1, plus jeune, affirme que les écoles veulent que les policiers participent à leur projet éducatif : il dit avoir constaté beaucoup d'ouverture à ce sujet dans son PDQ.

Plus fréquemment, les policiers observent une sorte de continuum parmi les écoles de leur secteur : certaines ne font jamais appel aux policiers, alors que d'autres ont quelques fois recours à leurs services et que certaines y ont recours fréquemment. C'est le cas notamment de l'agent responsable de l'école #6. Il y consacre beaucoup de temps parce que la direction est ouverte à sa présence et elle collabore beaucoup. À l'opposé, il déclare que certaines directions d'école dans son PDQ continuent de « se cacher la tête dans le sable » en affirmant qu'elles n'ont aucun problème. Il ne fait pas grand cas de ces écoles, estimant qu'elles peuvent bien s'arranger comme elles le veulent. Comme il le dit : « ça ne sert à rien de s'imposer ». Plus tard dans l'entretien,

il a souligné un point extrêmement intéressant, celui de la limite des services que son PDQ peut offrir. Pour reprendre ses propos :

C'est vrai qu'on fonctionne souvent à la demande. L'école [#6] est un exemple intéressant. On s'y implique beaucoup parce que c'est l'école qui nous en demande le plus dans le coin. D'un autre côté, il faut que je t'avoue quelque chose : si on est capable de se concentrer autant sur cette école là, c'est justement parce que les autres écoles du secteur demandent très peu. On ne pourrait pas fournir si toutes les écoles et tous les organismes se mettaient à demander autant d'énergie en même temps!

Ainsi, l'agent #6 voit de bons côtés au fait que certaines écoles demandent peu de services, bien qu'il ne croit pas que ce soit possible pour une grosse école secondaire de ne pas avoir de problèmes. Cet avis est d'ailleurs partagé par l'agent #4 :

Il y a des écoles qui réunissent plus de 2000 élèves. Il y a bien des villages au Québec qui ne sont même pas aussi nombreux. Pis dans une école, c'est pire parce que c'est juste des jeunes : la plupart ne sont pas méchants, mais disons qu'ils sont en âge de faire des petites conneries. Alors il faut juste les surveiller un peu. [...] Comme je disais, par le nombre de personnes qui peuvent y être en même temps, je considère les grosses écoles comme étant de petits villages. Quand une direction me dit qu'elle n'a aucun problème pis que tout va bien, bien je ne la crois pas. Bullshit! Si elle ne veut pas de mon aide, c'est une chose pis qu'elle les règle par elle-même ses problèmes. Mais qu'elle n'essaie pas de me faire croire que tout va tout le temps trop bien! Bullshit!!!

Si l'ensemble des répondants doivent œuvrer avec des directions d'école plus ou moins accueillantes, ceux qui ont le plus d'expériences ont unanimement constaté une évolution à ce sujet au cours des dernières années. Ainsi, les administrations scolaires seraient de moins en moins réticentes à ouvrir les portes de leur institution à la police. En effet, les répondants les plus âgés étaient d'avis qu'il fut un temps où l'implication d'un policier était davantage perçue comme un signe de faiblesse du directeur d'école. Aujourd'hui, bien qu'il reste du chemin à faire, les mentalités auraient beaucoup évolué. Le policier serait davantage vu comme un allié et les directeurs d'école seraient davantage enclins à aller chercher des ressources à l'externe afin de mieux gérer les problèmes de l'école. Malgré tout, une meilleure conscientisation des directions d'école pourrait permettre aux agents sociocommunautaires de mieux s'investir dans les écoles de leur secteur et de moins perdre de temps à faire de « marketing » en la matière.

#### **4.3.2. Présence et importance d'un contact privilégié à l'école**

Quelques agents sociocommunautaires avaient à leur disposition un contact privilégié dans certaines écoles, ce dernier étant parfois appelé « guichet unique ». Il s'agit d'une personne employée par l'école et qui connaît bien, en principe du moins, le monde policier. Comme son nom l'indique, avec le directeur de l'école, il est un interlocuteur privilégié des policiers dans le monde scolaire. Toutefois, les écoles n'en sont pas toutes dotées.

S'il fait ses preuves, ce contact privilégié peut aisément devenir la personne par qui transitent la majeure partie des informations entre l'agent sociocommunautaire et l'école. Souvent, la personne en question porte le titre de technicien en prévention de la délinquance. En plus d'être le contact à l'école de l'agent sociocommunautaire, il agit habituellement à titre de surveillant de l'école. Les écoles #7, #8 et #9 disposaient d'un tel intervenant et les policiers correspondant jugeaient la collaboration de celui-ci essentielle, voire cruciale.

Les policiers reconnaissent que beaucoup de problèmes peuvent, et même doivent, être réglés par les intervenants de l'école. Sinon, la demande serait trop grande et les policiers seraient débordés. Sans compter que selon certains, la réponse policière formelle n'est pas toujours nécessaire et souhaitable auprès des jeunes lorsque le délit commis est anodin. Ainsi, le technicien en prévention de la délinquance serait souvent celui qui détermine si un problème mérite d'être porté à l'attention des policiers. Il peut régler beaucoup de problèmes mineurs à l'interne avec le directeur de l'école tout en transmettant des informations privilégiées aux policiers lorsqu'il estime que c'est souhaitable. Dans le cas d'un problème qui prend de l'ampleur, il peut transmettre directement le dossier aux policiers et il peut enfin répondre aux interrogations de ces derniers lorsqu'ils lui adressent des requêtes spécifiques.

Ces échanges d'informations sont d'autant plus efficaces que deux de ces trois techniciens en prévention de la délinquance sont d'anciens policiers à la retraite. Ils connaissent donc très bien les policiers ainsi que leurs priorités, leur mode de fonctionnement, leurs façons de gérer les problèmes, le type d'informations qui les intéresse, etc. Ainsi, à titre de contact privilégié, les techniciens en prévention de la délinquance permettent de simplifier et d'alléger grandement la tâche des agents

sociocommunautaires. Du moins, ceux qui disposent d'un tel intervenant l'ont dit clairement : « je serais bien moins efficace sans lui » (agent #9).

L'agent sociocommunautaire #5, qui ne dispose pas d'un tel contact à l'école, se méfie toutefois d'une telle façon de procéder. Il affirme que selon ce qu'il cherche à savoir, il contacte différentes personnes en lien avec l'école. En d'autres termes, il reconnaît que chaque intervenant a sa spécialité et il estime qu'il est préférable d'exploiter au maximum les forces de chacun plutôt que de placer toute sa confiance en une seule et unique personne, aussi compétente soit-elle. Faisant une analogie avec un poste de police, il mentionne que ce n'est pas toujours le Commandant qui sait le mieux ce qui se passe dans le quartier. Pour certaines problématiques, ce sera un enquêteur particulier qui pourra « donner l'heure juste ». Dans d'autres situations, ce sont plutôt les patrouilleurs, voire l'agent sociocommunautaire. Cela ne veut pas dire que le Commandant n'est pas compétent ou qu'il fait mal son travail. Il a seulement les limites de sa fonction, comme toute autre personne d'ailleurs. Malgré l'intérêt que revêt ce point de vue, il est permis de croire que ce répondant pourrait changer d'avis s'il avait la chance d'établir un contact privilégié tel que ceux décrits plus haut.

En attendant, il demeure difficile, voire impossible de se prononcer sur la valeur des deux approches. C'est l'agent sociocommunautaire qui décide lui-même quelle est la meilleure façon de procéder étant donné l'ensemble du contexte dans lequel il évolue. Comme beaucoup de policiers estiment d'ailleurs cette marge de manœuvre importante, il semble primordial qu'ils continuent de l'utiliser au meilleur de leurs connaissances et de leurs compétences.

#### **4.3.3. La contrainte du nombre d'écoles à servir dans un PDQ**

Avant de juger de la qualité du service offert par un agent sociocommunautaire à une école particulière de son secteur, il est essentiel de considérer la charge de travail qui lui revient. Alors que certains PDQ qui participaient à la recherche ne desservent que quelques écoles, d'autres en comptent plus d'une vingtaine si l'on inclut également les écoles primaires. Or, le nombre d'agents sociocommunautaires attribués à un poste ne semble pas varier en fonction du nombre d'écoles. De façon presque systématique, seulement deux agents sociocommunautaires travaillent dans un PDQ, parfois trois et exceptionnellement quatre. En d'autres termes, puisque les PDQ ayant le plus d'écoles

sur leur territoire n'ajustent pas nécessairement leur personnel en conséquence, il advient que les services pouvant leur être offerts risquent fortement d'être réduits.

Bien qu'évidente, cette contrainte est majeure et mérite d'être explicitement mentionnée. En effet, il est important que les agents sociocommunautaires qui composent avec une telle situation ne se voient pas reprocher de ne pas offrir la même qualité de service pour une école particulière par rapport à un collègue qui a une charge de travail moins imposante en milieu scolaire.

#### **4.3.4. Écoles primaires versus écoles secondaires**

Bien que nous n'ayons jamais cherché à amener la discussion sur ce sujet, plusieurs répondants ont mentionné, en cours d'entretien, qu'il est important pour les policiers de s'impliquer non seulement auprès des écoles secondaires, mais également au niveau des écoles primaires. Les policiers ont formulé deux grands constats pour justifier l'attention accrue qui devrait être accordée aux écoles primaires.

Premièrement, qu'elle soit fondée ou non, il semble y avoir une croyance selon laquelle la délinquance commencerait à un âge de plus en plus précoce. Des histoires sont relatées concernant de très jeunes recrues de gangs de rue qui n'auraient même pas encore douze ans. De même, beaucoup de jeunes en âge de fréquenter les établissements d'enseignement primaire auraient déjà eu des expériences relatives à la consommation de drogues. De façon plus générale, plusieurs policiers ont l'impression que les jeunes commencent à commettre des actes de violence sérieux de plus en plus jeunes. Or, pour être efficaces, les intervenants doivent suivre cette tendance (advenant qu'elle soit fondée), c'est-à-dire qu'ils doivent s'impliquer auprès des adolescents alors qu'ils sont encore très jeunes.

Deuxièmement, certains policiers ont l'impression que plus un délinquant est jeune lorsqu'il est pris en charge, plus les chances sont grandes de le voir revenir dans le droit chemin. Comme le dit l'agent #8 : « Plus un délinquant est jeune, plus il y a de chances qu'il reste encore quelque chose de fondamentalement bon en lui. Notre défi, c'est d'aller chercher cela [...] pour faire en sorte que ses talents soient utiles à la société ». De façon similaire, certains répondants estiment que les plus jeunes sont

plus réceptifs aux messages de prévention. Déterminer le bien-fondé de cette perception pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs intéressants.

#### **4.3.5. Le partenariat avec divers organismes**

Le partenariat entre le SPVM et les écoles de Montréal semble être essentiellement bilatéral, c'est-à-dire qu'il n'intègre que rarement les services pouvant être offerts par d'autres organismes communautaires ou d'autres institutions présentes à l'échelle locale.

Il y a toutefois quelques exceptions, notamment à propos de la présentation de la pièce de théâtre du Prince Serpent. Quelques répondants en ont fait mention. Cette pièce est présentée dans certaines écoles afin de conscientiser les jeunes aux problématiques des gangs de rue et de la prostitution juvénile. Lors des représentations, divers intervenants sont sur les lieux afin de venir en aide aux jeunes qui « craquent », c'est-à-dire ceux qui s'effondrent en regardant la pièce pour avoir vécu ce qui y est dénoncé. Le policier peut notamment profiter de l'occasion pour prendre des dénonciations et ouvrir des dossiers si la situation le permet, alors que d'autres intervenants peuvent accompagner le jeune de différentes façons. Toutefois, bien que louable, cette collaboration n'est que ponctuelle et elle ne révèle pas de volonté concertée de s'attaquer à la délinquance de façon globale et soutenue.

En fait, certains policiers ont parlé des difficultés qu'ils ont vécues récemment avec divers organismes communautaires, que ce soit dans un contexte scolaire ou autre. L'agent #6 déplore notamment ce qu'il appelle le phénomène de la « multiplication des outils faits à moitié ». Bien qu'il ne doute pas de leurs bonnes intentions, il pense que les organismes communautaires sont en compétition constante pour obtenir davantage de subventions et que la construction d'outils devient une façon pour leurs représentants de justifier leur emploi. Ainsi, le répondant en vient à poser la question suivante : « plutôt que d'avoir trente-six outils tout croches, ne serait-il pas possible de construire ensemble UN seul bon outil de qualité que l'on va ensuite garder à jour? » Cette interrogation légitime pose une partie du problème de la collaboration entre différents organismes qui cherchent, chacun à leur manière, à prévenir et à contrer la délinquance chez les jeunes tout en justifiant leur propre existence.

#### **4.4. Présence et interventions policières dans les écoles secondaires**

Cette dernière section du quatrième chapitre traite, de façon plus spécifique, de la présence policière dans les écoles secondaires de Montréal. Nous présenterons d'abord la nature des interventions et les objectifs que poursuivent les policiers par le biais de cette initiative. Puis, nous aborderons le sujet du contact établi entre les jeunes et les policiers avant de nous arrêter sur l'importance, pour ces derniers, de pouvoir agir rapidement auprès des jeunes. En guise de conclusion, nous relèverons l'absence de pratiques particulièrement positives de la part des répondants ainsi que l'absence d'évaluation de la présence policière en milieu scolaire.

##### **4.4.1. Nature et objectifs des services policiers**

Puisque la présence policière dans les écoles se fait de façon décentralisée à Montréal, il est prévisible que la nature de cette présence puisse varier considérablement d'un PDQ à l'autre.

Pour les agents sociocommunautaires, l'activité qui semble les rallier, c'est-à-dire celle qui est pratiquée par le plus grand nombre d'entre eux, est la prestation de conférences à des groupes d'élèves sur des sujets en lien avec la criminalité et l'application de la loi. Ils agissent ainsi en tant que policier éducateur. En fait, un seul répondant a affirmé qu'il consacrait le moins de temps possible à cette activité. S'il lui arrivait de donner des cours à des jeunes, il le faisait uniquement à la demande des écoles, lorsque des situations particulières l'exigeaient. Il était d'ailleurs d'avis que « la vocation de policier n'est pas nécessairement de donner des cours » (Agent #9).

Les autres répondants y consacraient du temps de façon fort variable. Par exemple, l'agent #5 estime fort important que chaque élève ait au moins un contact rapproché avec un policier durant l'année scolaire, contact qui s'effectue par le biais d'exposés en classe. Cette activité prenait la majeure partie de son temps puisque beaucoup d'écoles, autant de niveau primaire que secondaire, sont situées sur son territoire et qu'il tient à rencontrer l'ensemble des jeunes par petits groupes. D'autres policiers accordent moins de temps et d'importance à cette partie éducative de leur travail, ce qui ne les empêche pas d'avoir l'impression qu'il s'agit d'une composante essentielle du travail d'agent sociocommunautaire dans les écoles.

La plupart du temps, les rencontres ont lieu en petit groupe dans les classes. Cette façon de procéder permet de créer un meilleur contact avec les jeunes et permet aux agents de s'assurer d'être compris et écoutés par les jeunes. Toutefois, certains policiers regroupent tous les élèves d'un même niveau dans un auditorium dans le but d'être plus efficaces, c'est-à-dire afin de rencontrer un plus grand nombre d'élèves en prenant le moins de temps possible. Le temps qu'ils épargnent ainsi leur permet de mener d'autres activités en lien avec leurs écoles ou leur communauté.

Typiquement, lorsqu'ils agissent à titre de policiers éducateurs, les répondants abordent des sujets en fonction du niveau des élèves qu'ils rencontrent. Par exemple, l'agent #1 parle du taxage aux élèves inscrits en secondaire 1, du Code criminel et de la Charte canadienne des droits et libertés aux élèves de secondaire 2, des relations entre les gars et les filles aux élèves de secondaire 3 et 4 et de l'alcool au volant à ceux qui sont en secondaire 5. Les policiers répondent aussi parfois à des demandes ponctuelles. Par exemple, une direction d'école aux prises avec de graves problèmes d'intimidation peut formuler une demande à l'agent sociocommunautaire afin qu'il fasse une présentation sur le sujet.

Étant donné leur nature, ces rencontres visent des objectifs à long terme. On parle de prévenir la délinquance en informant et en conscientisant les jeunes aux conséquences, notamment légales, de leurs actes. Plus fondamentalement, on veut faire comprendre aux jeunes quels sont les comportements qui sont interdits ainsi que les raisons qui justifient ces interdictions. Par exemple, le policier peut expliquer le moment à partir duquel certains comportements deviennent du harcèlement et il peut transmettre des informations au passage pour aider des élèves qui en seraient victimes à mieux connaître les ressources mises à leur disposition.

Deux autres objectifs souvent associés à ces rencontres sont la démystification du travail policier ainsi que la création d'un contact positif avec les jeunes. L'agent #4 mettait beaucoup l'accent sur ces éléments qui devraient permettre, à long terme, d'améliorer la collaboration des citoyens aux enquêtes policières. Pour reprendre ses termes :

la plupart des gens associent la police avec le trouble, avec les problèmes, avec les choses négatives. Ça se comprend étant donné la nature de notre travail en général. Mais si on veut que les gens viennent nous voir, surtout les jeunes,

c'est important de créer un premier contact, de faire des activités avec eux. C'est important que les bons jeunes nous voient comme des alliés. Comme ça, ils vont davantage collaborer avec nous quand ce sera nécessaire, ils vont aussi dénoncer davantage les situations inacceptables simplement parce qu'ils vont nous connaître un peu mieux, ils vont avoir davantage confiance en nous, ils vont se rappeler qu'on est là pour eux.

Il s'agit d'une considération importante puisque les policiers ont conscience qu'ils ne peuvent pas résoudre beaucoup d'enquêtes sans la collaboration d'une victime ou d'un témoin susceptible de les lancer sur une piste, aussi minimale soit-elle (Brodeur, 2005). Les rencontres scolaires avec les jeunes à l'école visent donc à assurer cette collaboration à long terme, mais la plupart des répondants ont avoué avec une certaine impuissance qu'ils ne peuvent confirmer que cet objectif est atteint. Certains ont toutefois remarqué un fait intéressant à leurs yeux : beaucoup de jeunes les reconnaissent et les saluent dans la rue et dans les parcs l'été. L'agent #10, par exemple, trouve cela intéressant et valorisant. Il estime que c'est un indice qui démontre qu'il a réussi à créer un certain lien avec des jeunes.

En plus de jouer le rôle de policiers éducateurs, beaucoup d'agents s'impliquent dans l'école en la patrouillant ou en y étant simplement présents. Ces patrouilles peuvent se produire lors des périodes où le policier est moins occupé, alors que d'autres vont plutôt consacrer, de façon systématique, un avant-midi par semaine pour une école de leur secteur. Les mérites de cette présence résideraient essentiellement en sa capacité de dissuasion, capacité qui passe nécessairement par une visibilité de l'agent sociocommunautaire. Ce dernier dispose de deux principaux outils pour être vu des élèves : son uniforme et son véhicule de police. Ceci explique pourquoi la très vaste majorité des agents sociocommunautaires se présentent en uniforme à l'école et pourquoi ils estiment important qu'on leur attribue une voiture de patrouille lorsqu'ils s'y rendent. Ainsi, quand les élèves aperçoivent le policier ou son véhicule stationné devant l'école, ils savent qu'ils ont intérêt à ne pas faire de mauvais coups.

Cette présence constitue une excellente occasion pour le policier d'entretenir ses relations avec les différents intervenants de l'école : les surveillants, le psychologue, les professeurs, la direction, etc. Cependant, il peut aussi arriver que les agents sociocommunautaires doivent utiliser des moyens répressifs pour assurer l'ordre à l'école. En effet, s'il est vrai qu'ils laissent aux patrouilleurs le soin d'intervenir lors de situations d'urgence nécessitant un « duo », les agents sociocommunautaires

peuvent parfois surprendre les élèves qui font des mauvais coups ou ils peuvent émettre des constats d'infraction aux gens qui flânent aux alentours des écoles sans excuse valable. Il n'empêche qu'en général, les répondants font le moins de répression possible puisqu'ils estiment que leur rôle est d'abord et avant tout un rôle de prévention, mais comme plusieurs l'ont dit : « on demeure des policiers après tout, alors on est prêt à intervenir si c'est nécessaire ». Par contre, ils ont confiance que leur simple présence contribue à dissuader les jeunes qui sont mal intentionnés et donc à prévenir plusieurs situations problématiques.

Quelques répondants mettaient toutefois davantage l'accent sur l'aspect répressif de leur travail, notamment les agents #3 et #10. L'un des deux affirmait avoir procédé à une cinquantaine d'arrestations en lien direct avec une école durant sa première année dans le milieu, c'est-à-dire il y a environ cinq ans. Ce nombre d'arrestations aurait diminué par la suite, la situation s'étant améliorée selon lui, mais il affirme qu'il continue à arrêter régulièrement des jeunes dans les écoles. Lorsque ce moyen est jugé nécessaire, c'est normalement la direction ou un surveillant qui amène le jeune à son bureau afin qu'il y procède à l'arrestation de façon formelle. Ce même agent a toutefois mentionné qu'il aimerait arrêter les jeunes délinquants sans intermédiaire, directement dans une classe s'il le faut. Selon lui, une telle démarche donnerait une leçon aux autres élèves et elle contribuerait à ternir la réputation des « p'tits kings<sup>22</sup> ». Ces derniers deviendraient ensuite de « p'tits zéros » et leur arrestation sur la place publique permettrait de démontrer la puissance de la capacité dissuasive de la justice du Roi. La direction n'est toutefois pas favorable à cette façon de faire, préférant des modes d'intervention plus discrets.

Lorsqu'il explique ses méthodes et ses préférences, ce même agent a conscience qu'elles peuvent sembler drastiques. Il tenait à préciser qu'il veut bien laisser une chance à un jeune lorsqu'il s'agit d'un cas mineur et d'une première infraction. Par contre, il ne serait pas du genre à fermer les yeux une deuxième fois. Il a déploré au passage que, selon lui, trop de policiers sont « mous » de nos jours. En d'autres termes, il déplore qu'ils n'aient recours à l'arrestation qu'en ultime recours, une fois que la situation a eu le temps de dégénérer. Il affirme que les policiers ont un mandat et un travail à faire d'ordre légal et que ce travail doit être fait. Surtout, il voit

---

<sup>22</sup> Façon de désigner les délinquants qui se croient tout permis, qui s'estiment intouchables.

l'arrestation comme étant une double mesure de prévention : pour le jeune arrêté parce qu'il sait désormais que des limites lui sont imposées (dissuasion spécifique) et pour les autres jeunes aux alentours qui assistent à l'arrestation et qui ont ainsi un exemple concret de ce qui peut leur arriver s'ils transgressent les règles (dissuasion générale).

Sans vouloir juger du bien-fondé de ces méthodes, il demeure que les autres agents sociocommunautaires mettaient beaucoup moins l'accent sur cet aspect de leur métier, ce qui constitue un bel exemple du fait que les services policiers offerts aux écoles montréalaises sont plutôt disparates.

Mentionnons finalement que les répondants étaient unanimes sur un point : ils sont là pour traiter des problèmes de délinquance et pour offrir un environnement sécuritaire aux jeunes, et non pour jouer les préfets de discipline en ce qui concerne le code de vie de l'école. Comme le disait l'agent #3 : « je ne suis pas là pour dire aux jeunes d'enlever leur casquette à l'école! » C'est que plusieurs répondants ont déjà vécu au moins une situation où ils avaient l'impression que la direction tentait de leur attribuer des tâches qui relèvent de l'administration scolaire. Systématiquement, lorsque cela arrivait, les agents ont toujours rappelé rapidement le rôle qui revenait à chacun des partis puisqu'ils considèrent important que les autorités scolaires conservent la part de responsabilités qui leur revient. Ainsi, de telles situations n'ont jamais posé problème à long terme : elles se sont toujours réglées rapidement, à la satisfaction des policiers qui ont répondu à nos questions.

#### **4.4.2. Le contact avec les élèves**

Il n'est pas aisé de bien comprendre le contact qui se développe entre les agents sociocommunautaires et les jeunes par l'entremise de l'école. L'agent #10 et l'agent #7 ont mentionné que des jeunes les reconnaissent et les saluent parfois à l'extérieur de l'école, ce qu'ils trouvent gratifiant et valorisant. Quant à l'agent #4, il met beaucoup l'accent sur la création d'un lien avec les jeunes par le biais de sa présence à l'école, mais il ne donne pas d'exemple de résultats concrets outre le fait qu'il dit « bien connaître son monde ».

Sur les lieux de l'école, les policiers sont spécifiquement en contact avec les jeunes lors des conférences menées en classe. Les répondants estiment que c'est

essentiellement à ce moment qu'ils « tâtent le pouls » des jeunes, ce qui leur permet parfois d'ajuster leurs interventions aux nouvelles réalités. Autrement, lorsqu'ils effectuent une patrouille ou qu'ils sont simplement présents à l'école, par exemple dans leur bureau, les agents sociocommunautaires avouent que peu de jeunes vont les voir et que les dénonciations directes sont plutôt rares. Certains attribuent cette réserve au fait que les jeunes ne veulent pas passer pour des « stools » aux yeux de leurs collègues. Ainsi, un jeune qui entretiendrait publiquement des liens avec un policier pourrait, en retour, être rejeté des autres élèves. Il s'agit d'une attitude que certains répondants aimeraient bien pouvoir briser, l'un d'entre eux craignant toutefois que ce ne soit malheureusement pas demain la veille.

Un exemple positif mérite toutefois d'être mentionné. Il s'agit d'un répondant qui estimait avoir réussi à créer un bon contact avec des jeunes d'une école. Au moment de l'entretien, il attendait l'appel d'une jeune fille qui avait été agressée sexuellement dans les environs immédiats de l'école quelques jours auparavant. La direction avait prévenu le répondant que la jeune victime le contacterait sous peu puisqu'elle ne voulait apparemment parler à personne d'autre qu'au policier qu'elle avait vu et connu à l'école. Le répondant estimait que cette éventuelle dénonciation était le résultat du travail de prévention dans les écoles. Autrement, la jeune victime n'aurait peut-être pas voulu dénoncer l'événement aux forces de l'ordre.

Malgré cet exemple, force est d'admettre, suite aux entretiens, que les dénonciations de la part des jeunes se font essentiellement de façon indirecte, c'est-à-dire qu'elles se font souvent par l'intermédiaire d'un autre intervenant de l'école. Ce dernier peut être un professeur, un psychologue, une infirmière, un surveillant ou même le directeur de l'école. Dans tous les cas, il semble qu'il reste encore beaucoup de chemin à faire pour que les policiers puissent vraiment gagner la confiance d'une majorité d'adolescents.

#### **4.4.3. L'importance de la rapidité d'intervention**

Quelques répondants ont identifié une limite importante à l'efficacité du système de justice pénale auprès des jeunes : la rapidité d'intervention, ou plutôt la rapidité de la sanction. Même l'agent #10, qui a souvent recours aux mesures répressives à l'école, en a fait le constat. Il déplore que trop souvent, des mois puissent s'écouler entre le

moment où un jeune est arrêté et le moment où il est condamné par un tribunal. Or, comme il le mentionnait :

Six mois, c'est quand même long dans la vie de n'importe qui, mais c'est encore plus long dans la vie d'un jeune de 14 ans. [...] Moi je vois un problème à ça. Le jeune fait une connerie et ça prend six mois avant qu'il reçoive sa vraie sanction. Entre temps, diverses situations ont le temps de dégénérer pis c'est nous autres [les policiers] qui sont pris avec ça. Si on veut corriger rapidement un jeune, il faut lui faire comprendre rapidement les limites de la société avant qu'il ait le temps de s'enfoncer encore plus loin dans les problèmes.

Ce même policier dit avoir apprécié un effort récent des procureurs de la Couronne afin de faire passer à environ trois mois les délais entre une arrestation et le jugement rendu par un tribunal, mais même un tel délai continue d'être perçu négativement par les répondants concernés.

Deux autres répondants attribuaient une partie du problème de la rapidité d'intervention à leur propre organisation. En prenant l'exemple de voies de fait commis entre jeunes à l'école, l'un d'eux expliquait ce qui devrait être fait selon les procédures officielles. Techniquement, lors d'un tel scénario, les agents devraient constituer un rapport d'événement et l'envoyer aux enquêteurs « jeunesse et gangs de rue » qui travaillent au niveau du Centre Opérationnel (c'est-à-dire au niveau régional). Cette unité étant débordée, plusieurs semaines peuvent parfois s'écouler avant même qu'un enquêteur puisse s'occuper réellement de la situation. Or, entre temps, la situation peut dégénérer si rien n'est fait. On parle même de risques d'affrontements majeurs entre gangs si les protagonistes initiaux sont membres de gangs de rue.

Le répondant qui donnait cet exemple soutenait que pour lui, l'important, c'est de désamorcer la crise. La méthode qu'il privilégie et qu'il trouve efficace est celle de la médiation. Ainsi, les agents du PDQ peuvent intervenir rapidement et organiser une séance de médiation à laquelle les protagonistes, leurs parents, les policiers et divers intervenants prennent part. Pour reprendre les termes du répondant, le « linge sale est lavé en famille », l'exercice permettant au moins de prendre des arrangements immédiats. Par exemple, l'agresseur qui a cassé les lunettes de la victime en lui donnant un coup à la figure va payer le remplacement des lunettes et il s'engage devant témoin à ne plus refaire un tel geste et à ne plus achaler la victime. S'il tient parole, le policier ajoute qu'on évite de surcharger davantage un système de justice

pénale déjà fortement encombré. Dans de telles conditions, les délinquants se tiendraient souvent tranquilles pour un bout de temps, car ils savent qu'ils sont observés et que la réelle sanction pénale les attend au moindre écart de conduite. En cas de récidive, il serait toujours temps d'entreprendre de vraies démarches pénales.

Mentionnons finalement que pour les répondants qui ont réfléchi sur le sujet, une éventuelle centralisation de l'action policière préventive en milieu scolaire serait vue comme étant un obstacle à la rapidité d'intervention. Ainsi, ce qui permet d'agir rapidement, ce serait la souplesse que permet la décentralisation de la gestion et des interventions au niveau des PDQ. Soulignons brièvement que plusieurs répondants ont mentionné qu'ils aimeraient voir des enquêteurs travailler à leur côté dans les PDQ plutôt que dans les centres opérationnels. Il a été soutenu qu'une telle proximité permettrait de faire progresser beaucoup plus rapidement les dossiers prioritaires de chaque secteur, mais d'autres considérations doivent justifier qu'il en soit autrement présentement au SPVM.

#### **4.4.4. L'absence de pratiques particulièrement positives**

En cours d'entretien, nous avons cherché à faire ressortir une réalisation, une expérience, une pratique particulièrement positive que les agents sociocommunautaires auraient pu vivre en s'impliquant dans les écoles. Nous espérons ainsi pouvoir mettre le doigt sur une méthode donnant d'excellents résultats et qui aurait pu être partagée avec d'autres policiers oeuvrant dans des situations similaires.

Cependant, très peu d'expériences du genre ont été relatées par les policiers rencontrés. Souvent surpris par la question, ils ont majoritairement répondu qu'aucune pratique ne se démarque de façon particulière. Tous estiment qu'ils effectuent du bon travail, mais il semble que les expériences positives relèvent davantage de « petites réussites au quotidien ». Ainsi, certains parlent de l'impression d'avoir contribué à raccrocher un jeune à la société, alors que d'autres sont fiers d'avoir réussi à rencontrer chacune des classes de l'ensemble des écoles de leur secteur. D'autres sont heureux de constater que certains jeunes les reconnaissent désormais lorsqu'ils se croisent dans la rue. Sans vouloir minimiser l'importance de ces réussites, elles ne permettent pas de mettre à jour une façon de procéder qui améliorerait de façon

définitive le climat scolaire. D'ailleurs, les répondants étaient eux-mêmes d'avis qu'il ne s'agit pas là de méthodes extraordinaires.

Une exception pourrait être un projet pilote où des étudiants en technique policière se sont intéressés à la situation des écoles dans le cadre d'un cours sur la résolution de problèmes. Afin de réaliser ce qui semble être un travail de session, ils ont choisi de tenter d'instaurer un système de « leaders » dans des classes de secondaire 4 et 5 d'une école montréalaise. Ces « leaders » devaient notamment assurer une certaine surveillance sur les lieux de l'école afin de détecter la petite délinquance, essentiellement les méfaits. De plus, le programme prévoyait de les récompenser s'ils effectuaient du bon travail. Le policier #16, qui était lié au projet, était d'avis que le tout était très prometteur. Il se réjouissait notamment de cette collaboration avec des étudiants du niveau collégial. Toutefois, au moment de l'entretien, le projet n'était qu'à un stade préparatoire et ne devait être implanté que dans les mois suivants. Ainsi, nous n'avons aucune idée des résultats obtenus. Plus fondamentalement, il n'est pas certain que de futurs étudiants en technique policière vont à nouveau s'impliquer de cette façon dans les années à venir. Bref, il est permis de se questionner sur le suivi qui sera assuré à ce projet.

L'agent #8, quant à lui, a parlé d'un programme de tolérance zéro concernant la drogue à l'école, un projet mené en partenariat avec divers intervenants dont certains privilégiaient une approche de réduction des méfaits. Le répondant était d'avis que le programme avait vraiment réussi à « nettoyer » l'école. Afin de s'en assurer, la direction avait même fait venir des chiens afin de fouiller l'école. Cette intervention avait permis de conclure qu'il n'y avait que très peu de drogues dans l'école. Toutefois, malgré cet apparent succès, le répondant n'a pas trop élaboré sur ce programme, ne le jugeant pas exceptionnel en soi.

Ainsi, loin de vouloir minimiser la qualité du travail policier effectué dans les écoles montréalaises, aucun entretien n'a permis de découvrir une façon de procéder qui se démarquerait des autres et qui aurait pu inspirer d'autres policiers. Ce constat ne relève pas uniquement du chercheur : les répondants eux-mêmes en arrivaient à la même conclusion.

#### 4.4.5. L'absence d'évaluation

Il ressort finalement des entretiens que l'évaluation du travail effectué dans les écoles est quasi-inexistante. Du moins, elle n'est pas propre aux interventions effectuées en milieu scolaire ou elle n'est pas effectuée de façon rigoureuse. Pourtant, il n'y a pas que l'organisation policière qui pourrait évaluer les agents sociocommunautaires : des représentants de l'école pourraient le faire également. Toutefois, aucun policier n'a mentionné de moyen d'évaluation qui serait mis en œuvre par une école, outre le fait que le directeur peut, parfois, formuler des commentaires au Commandant d'un PDQ sur les services offerts par le SVPM à leur institution. Autrement, les rares évaluations se font à l'interne, par le SPVM.

En fait, dans les rares cas où les répondants ont affirmé que des moyens d'évaluation étaient mis en place, il s'agit essentiellement de moyens rudimentaires. L'agent #14, par exemple, est d'avis que l'évaluation se fait indirectement par le système des plaintes. En d'autres termes, si la direction d'une école n'était pas satisfaite des services rendus, elle se plaindrait au Commandant et ce dernier pourrait alors prendre des mesures. Or, aucune plainte n'est formulée. C'est la philosophie du « pas de nouvelle, bonne nouvelle ».

L'agent #16 explique plutôt que son Commandant l'évalue chaque année, mais il s'agit d'une évaluation globale de son travail. Comme il le dit, l'évaluation porte « sur les gros dossiers, suite aux événements majeurs. On ne s'attarde pas trop sur les petites niaiseries ». Cela mis à part, l'agent #16 ne pouvait pas vraiment expliquer comment son Commandant l'évaluait, ce qui est troublant puisqu'une évaluation saine doit être fondée sur des critères clairs et précis. De plus, comme le but ultime d'une évaluation est de permettre l'amélioration du service, il est primordial que le principal concerné sache sur quoi il est évalué.

D'autres agents ont élaboré sur de petites mesures. Par exemple, l'agent #8 a mentionné qu'auparavant, il compilait systématiquement toutes ses interventions, mais il avait réalisé que cette démarche ne servait à rien. Selon lui, comme personne ne consultait cela, il a abandonné cette pratique, ce qui lui permet de consacrer davantage de temps aux jeunes et moins de temps à la paperasse. L'agent #9 rapporte exactement la même situation, sauf qu'aujourd'hui il tient un petit livre contenant seulement les

principales interventions de la journée. Comme il le dit lui-même, il s'agit d'une méthode sans prétention, une méthode très « maison ». D'ailleurs, ce petit livre n'aurait jamais servi de base à une évaluation quelconque à sa connaissance. Cet outil semble davantage servir à assurer un suivi des différents événements du PDQ.

De réelles évaluations ne sont pas qu'inexistantes : leur implantation est considérée comme étant futile et inutile par plusieurs répondants. Par exemple, l'agent #4 évoque l'aspect souvent statistique des évaluations lorsqu'il affirme « qu'on peut faire dire n'importe quoi aux statistiques, il faut en prendre et en laisser ». Quant à l'agent #13, il est d'avis que les évaluations relèvent de la « paperasserie administrative » et que de telles démarches rapportent peu. Il juge plus utile de consacrer davantage de temps aux jeunes et moins de temps à remplir des formulaires, à se soumettre à des évaluations ou à rendre des comptes.

De tous les policiers rencontrés, un seul a affirmé que cette absence d'évaluation lui manque réellement. L'agent #1 a en effet précisé qu'il est évalué pour le travail qu'il effectue directement au poste de police et que son Commandant a vraisemblablement des échos de son travail de la part des intervenants et des directions des écoles, mais qu'il n'est jamais arrivé que quelqu'un vienne voir comment il se débrouille dans les écoles de façon spécifique. Pourtant, cela lui permettrait, selon lui, d'avoir un retour sur ses méthodes. Il a même mentionné qu'il aimerait que son Commandant prenne le temps d'aller voir au moins une fois comment il tire son épingle du jeu lors de ses conférences dans les classes, pour être à même de lui dire ce qu'il fait bien et ce qu'il pourrait améliorer. L'agent #1 voit cet éventuel exercice comme étant un moyen de s'améliorer, de perfectionner les services rendus aux écoles. Si jamais le travail effectué devait être jugé excellent, il aurait au moins une confirmation à ce sujet ainsi que des encouragements à poursuivre dans cette voie.

Ainsi, avant même de mettre en place des mesures d'évaluation du travail des agents sociocommunautaires dans les écoles secondaires, il sera important de prendre la peine d'expliquer le bien-fondé d'une telle démarche aux principaux concernés afin d'obtenir leur entière collaboration. Plutôt que d'être perçue comme un fardeau par les intervenants qui en font l'objet, une éventuelle évaluation devrait être vue comme un

exercice positif permettant d'améliorer la présence policière dans les écoles secondaires.

Pour conclure ce chapitre, nous retiendrons qu'il existe une assez grande disparité dans les modalités de la présence policière selon les postes de quartier de l'île de Montréal, du moins parmi les postes que nous avons visités<sup>23</sup>. Cette disparité s'explique aisément par le fait que la gestion de cet aspect du travail policier est fortement décentralisée. Par exemple, certains PDQ préfèrent que ce soit un patrouilleur qui assure une présence régulière à l'école, ce qui influence naturellement la nature de l'implication de l'agent sociocommunautaire.

Ce qui semble être commun à tous les agents sociocommunautaires du SVPM, c'est la prestation de conférences en classe ou dans l'auditorium des écoles étudiées. En effet, presque tous les agents rencontrés finissent par jouer le rôle de policier éducateur à un moment de l'année scolaire. Ce qui est très variable entre les répondants, c'est la proportion du temps consacré à cette fonction dans leurs tâches quotidiennes. Le policier éducateur peut traiter de sujets fort variés, qui vont du taxage à la conduite en état d'ébriété. Il peut également renseigner les jeunes sur de nombreux aspects légaux, par exemple en distinguant ce qui est légal de ce qui ne l'est pas et en abordant le sujet des droits et libertés qui sont consacrés par la constitution canadienne. Les agents espèrent ainsi préparer les jeunes à être des citoyens responsables et respectueux des lois.

En plus de jouer le rôle de policier éducateur, certains policiers jugent important d'assurer une certaine présence à l'école. Cette présence peut prendre différentes formes : le policier peut littéralement patrouiller dans l'école ou encore effectuer des tâches dans un bureau qui lui est réservé. Il est alors en mesure de répondre aux demandes du personnel ou encore des élèves puisqu'il est déjà sur place. Encore une fois, cette fonction peut être extrêmement variable dans son ampleur. Certains répondants assurent une présence régulière à l'école (par exemple, un avant-midi par semaine), alors que d'autres s'ajustent constamment en fonction de la demande et des événements ponctuels.

---

<sup>23</sup> Rappelons que les écoles étudiées évoluent dans des milieux défavorisés. De même, les PDQ visités avaient tendance à desservir une population plutôt défavorisée sur le plan socio-économique.

Quoiqu'il en soit, de nombreux facteurs externes semblent influencer l'implication policière dans les écoles. Le nombre d'écoles dans un secteur en est un exemple. En effet, l'agent oeuvrant dans un PDQ où il y a beaucoup d'écoles peut difficilement se permettre de passer beaucoup de temps auprès de chacune d'entre elles. La direction d'une école a également une influence certaine sur la présence policière puisque c'est elle qui semble déterminer si le policier a sa place ou non dans son école. En effet, plusieurs répondants ont admis que certaines directions préfèrent gérer leurs problèmes elles-mêmes et vont jusqu'à affirmer qu'elles n'ont pas besoin de l'aide de la police. Bien que de nombreux répondants émettent des doutes à ce sujet, il semble qu'ils ne cherchent que rarement à poursuivre leurs efforts pour s'impliquer auprès de ces écoles. Ainsi, il faut prendre conscience du fait que le directeur d'école a le pouvoir de refuser ou de limiter l'accès à son école aux agents sociocommunautaires qui veulent faire du travail préventif.

Il demeure que la majorité des répondants sont d'avis que leur présence dans les écoles est importante, voire nécessaire. Ils estiment notamment que cet aspect de leur travail permet de s'attaquer aux problèmes à leur source, avant qu'ils n'aient le temps de dégénérer en situations nécessitant une intervention d'urgence de la part des patrouilleurs. Les agents sociocommunautaires croient également que leur travail favorise, le cas échéant, une éventuelle collaboration des jeunes pour résoudre certains crimes. Cette possibilité constituerait, si elle est fondée, un avantage à long terme de ce genre de travail policier.

Le prochain chapitre tend à vérifier, à l'aide de tests statistiques, si les policiers s'impliquent tout de même davantage dans les écoles où il y a plus de problèmes de délinquance déclarés par les élèves. Le cas échéant, nous pourrions parler d'une certaine adéquation de la présence policière dans les écoles secondaires au regard des difficultés concrètes vécues par les jeunes.

## **CHAPITRE 5 :**

### **ADÉQUATION DE L'IMPLICATION POLICIÈRE POUR ONZE ÉCOLES DÉFAVORISÉES MONTRÉALAISES**

Maintenant que nous avons chiffré l'ampleur des problèmes de délinquance scolaire en milieu défavorisé et que nous avons expliqué les principaux éléments de l'implication des agents sociocommunautaires du SPVM dans les écoles secondaires, il est intéressant de croiser une partie de ces données afin de savoir s'il y a adéquation entre ces deux phénomènes. En l'occurrence, l'implication policière sera adéquate si elle s'adresse surtout aux écoles qui affichent le plus de problèmes de délinquance scolaire.

Nous nous risquons à cet exercice dans le présent chapitre, mais deux grandes mises en garde doivent être faites au lecteur. Premièrement, pour chacune des écoles étudiées, nous confrontons les perceptions d'un seul policier aux résultats d'un sondage dont la validité a l'avantage de reposer sur un vaste échantillonnage. Cette méthode fait en sorte que les réponses extrêmes des jeunes s'annulent et se confondent avec la moyenne, tandis que le policier n'a pas ce privilège. En d'autres termes, le policier n'a pas le droit à l'erreur dans le sens que s'il exagère ou s'il atténue indûment l'ampleur d'une situation évoquée, cela se répercutera directement sur nos résultats. En contrepartie, il peut être soutenu que cette méthode n'est que le reflet de la réalité puisque l'agent sociocommunautaire dispose d'une grande autonomie dans l'organisation de son travail : il doit donc assumer ses décisions. Notamment, s'il s'implique peu dans une école qui aurait davantage besoin de son soutien, peu de gens peuvent intervenir pour corriger la situation.

Deuxièmement, sur le plan davantage technique, les données ne peuvent être croisées que pour onze écoles défavorisées, ce qui atténue grandement la portée des conclusions tirées des présentes analyses. Nous devons d'ailleurs avoir recours aux tests de corrélation non-paramétriques, soit au rhô de Spearman. Les analyses du présent chapitre étant assez restreintes, les résultats doivent être interprétés avec beaucoup de prudence. D'ailleurs, étant donné la taille très modeste de l'échantillon, peu de relations analysées atteignent un seuil de significativité satisfaisant. Nous

essaierons tout de même de dégager des tendances qui pourront être confirmées ou infirmées lors de futures recherches.

Nous reviendrons d'abord brièvement sur les statistiques descriptives de base permettant d'illustrer l'état de la situation pour les onze écoles défavorisées montréalaises à l'étude. Puis, notre attention sera portée sur les résultats des analyses bivariées réalisées avec les variables les plus pertinentes dont nous disposons.

### **5.1. Statistiques descriptives**

Les statistiques descriptives pour les onze écoles sont résumées dans le tableau 5.1 dont la première partie est tirée du tableau 2.1. Ainsi, le tableau 5.1 reprend les taux de victimisation et les taux de perception de problématiques de délinquance scolaire tels que les ont énoncés les jeunes dans le cadre des travaux de l'équipe d'évaluation de la SIAA. Toutefois, afin de visualiser rapidement les écoles qui affichent le plus de problèmes, nous avons transformé les taux (échelle de rapport) en cotes (échelle ordinale) comprises entre 1 (« + ») et 5 (« +++++ »).

Ainsi, pour chacun des concepts retenus, une seule croix indique que le taux affiché par l'école est considérablement inférieur à la moyenne des autres écoles défavorisées montréalaises; deux croix sont utilisées pour identifier les écoles dont le taux est légèrement inférieur à la moyenne alors que trois croix signalent un taux qui se situe dans la moyenne. Quatre croix indiquent que le taux est légèrement supérieur à la moyenne alors que cinq croix identifient les écoles dont le taux est considérablement supérieur à la moyenne. Cette façon de procéder permet de constater d'un seul coup d'œil que l'école #1 est la plus paisible du groupe, alors que les écoles #5 et #10 sont les plus problématiques sous l'angle de la délinquance.

La deuxième partie du tableau (sous la double ligne) consigne la codification que nous avons effectuée de la présence et des perceptions des agents sociocommunitaires du SPVM relativement à ces mêmes écoles. En fait, un premier indicateur permet de savoir si l'école se situe dans un PDQ où moins de cinq écoles se font la compétition pour obtenir les services d'un agent sociocommunitaire. Dans le cas contraire, il est compréhensible que le policier ne puisse consacrer énormément de temps à chacune

des écoles situées sous sa juridiction. Deux variables dichotomiques caractérisent le policier répondant, sous l'angle de son âge (inférieur ou non à 40 ans) et de son nombre d'années d'expérience auprès de cette école (inférieur ou non à cinq ans)<sup>24</sup>.

Ensuite, une variable traite de la présence générale de l'agent sociocommunautaire dans chacune des onze écoles à l'étude. Cette présence peut se diviser en deux principales composantes, soit l'aspect préventif et éducatif ainsi que l'aspect répressif, visant plus directement à assurer l'ordre. Pour ces trois éléments, une échelle ordinale semblable à celle déjà décrite a été construite. Ainsi, un système de croix indique si le policier répondant consacre très peu de temps (une seule croix) à chaque élément pour une école particulière ou s'il y consacre énormément de temps (cinq croix).

Finalement, le tableau 5.1 présente les perceptions qu'entretiennent les policiers au sujet de chacune des écoles retenues. On y retrouve la qualité perçue de leurs relations avec les directions d'école ainsi que la présence perçue d'un gardien de sécurité privée ou d'un policier patrouilleur à l'école. Nous parlons bien ici d'une perception de la part du répondant puisque nous n'avons pu corroborer leurs dires au sujet de la présence d'un autre intervenant à l'école. Une autre variable dichotomique permet de savoir si le répondant dispose d'un contact privilégié au sein d'une école spécifique.

Viennent ensuite les perceptions des agents sociocommunautaires concernant l'ampleur de certains problèmes de délinquance scolaire pour chacune des institutions d'enseignement à l'étude. Pour ces six éléments de délinquance scolaire perçue, une échelle ordinale semblable à celles décrites plus haut a été construite. Ainsi, un système de croix indique où le policier répondant situe chacun des problèmes de délinquance entre « très rare » (une seule croix) ou « préoccupante » (cinq croix) pour les écoles étudiées.

---

<sup>24</sup> De tels découpages permettent d'assurer l'anonymat des répondants.

Tableau 5.1 : Prévalence de la victimisation et des problématiques associées à la délinquance dans les écoles défavorisées de Montréal  
ainsi que les perceptions et les réactions policières engendrées

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Taux de victimisation à l'école... / Numéro anonyme pour le vol qualifié (taxage)	+	+++	+++	++	+++++	++++	+++	+++	+++	++++	++
pour les voies de fait (attaques physiques)	+	+++	+++	+++	+++++	+++	++++	+++	+++	++++	++
pour le vol simple	++	+++++	+++	++	+++++	+++	+++	++	+++	++++	+++
pour les menaces verbales	+	+++	++++	+++++	+++++	+++	+++	+++	+++	++++	++
par un membre d'un gang de rue (menaces ou attaques)	++	+++	+++	+++	+++++	++++	+++	+++	+++	+++++	++
avec présence d'une arme (menaces ou attaques)	+	+++	+++	+++	+++++	++++	+++	+++	+++	++++	++
Taux d'élèves qui estiment qu'à leur école... les lieux sont peu sécuritaires	+	+++++	+++	+++	+++++	+++	+++	++	+++	++++	+++++
des élèves se font attaquer par d'autres élèves	+	+++	+++	+++	+++++	+++	+++	+++	++	++++	+++
au moins un gang est présent	+	+++++	++++	++	+++++	++++	++++	+++	+++	++++	+++
des élèves apportent des armes	+	+++	++++	++	+++++	+++	+++	++	+++	++++	+++
des élèves apportent des armes à feu	+	+++	+++	+++	+++++	++++	++++	+++	+++	++++	++
des élèves sont sous l'influence de drogues en classe	+++	+++	++++	++++	+	++	+++++	++++	+	+++	+
<b>Caractéristiques du policier / du PDQ associé</b>											
Nombre total d'écoles secondaires dans le PDQ	≥5	≥5	<5	<5	≥5	<5	<5	<5	≥5	<5	<5
Age du policier répondant (en années)	<40	≥40	≥40	≥40	<40	>40	<40	≥40	<40	≥40	≥40
Années d'expérience auprès de cette école	≥5	≥5	≥5	≥5	≥5	≥5	<5	<5	<5	<5	≥5
<b>Présence et interventions policières</b>											
Présence et implication	++	+	+++++	++	+++	++	+++	+++	+++	+++	++
Priorité – Éducation / Prévention	+++++	+++	++	++	+++++	+++	++	+++++	+++	+++	++
Priorité – Répression / Assurer l'ordre	++	+	+++++	+	++	+	++	++	+++	++++	+
<b>Perceptions du policier</b>											
Qualité des relations avec la direction	T. bonne	T. bonne	Bonne	Moyenne	T. bonne	T. bonne	Bonne	Moyenne	Bonne	Bonne	Bonne
Présence d'un gardien de sécurité / policier patrouilleur	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
Contact privilégié à l'école	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Ampleur – Taxage	+	+	+	++	+	+++++	+	+	++	+	+
Ampleur – Bataille / Violence / Voies de fait	+	+	++++	++	++	+++++	++	++	++++	++++	+++++
Ampleur – Intimidation / Menaces verbales	+++++	+++++	++++	+++++	+++++	+++++	++++	++++	+++++	+++++	+++++
Ampleur – Armes	+	+	+	+	++	+	++	+	+++	+	+
Ampleur – Gangs de rue	++	+	+++	+	+++	+++	+++	+	+++	++	+++
Ampleur – Drogues	++	+++	+++++	+++	++	+++++	+++++	++	+++	+++	++

+++++ Indique que le taux est considérablement supérieur à la moyenne des onze écoles montréalaises / que le policier consacre énormément de temps à cet élément pour cette école particulière / que le policier estime que cette problématique est préoccupante à cette école.

+++ Indique que le taux est légèrement supérieur à la moyenne des onze écoles montréalaises / que le policier consacre beaucoup de temps à cet élément pour cette école particulière / que le policier estime que cette problématique est fréquente à cette école.

++ Indique que le taux est dans la moyenne des onze écoles montréalaises / que le policier consacre du temps à cet élément, mais de façon modérée pour cette école particulière / que le policier estime que cette problématique est présente de façon modérée à cette école.

+ Indique que le taux est légèrement inférieur à la moyenne des onze écoles montréalaises / que le policier consacre peu de temps à cet élément pour cette école particulière / que le policier estime que cette problématique est plutôt rare à cette école.

Indique que le taux est considérablement inférieur à la moyenne des onze écoles montréalaises / que le policier consacre très peu de temps à cet élément pour cette école particulière / que le policier estime que cette problématique est très rare à cette école.

## **5.2. Analyses bivariées**

Au niveau des analyses bivariées, le tableau 5.2 présente d'abord l'ensemble des relations pour lesquelles un test a été effectué. Puisque les analyses ne sont effectuées qu'avec onze écoles, le recours aux tests de corrélation non-paramétriques s'est avéré nécessaire. Le tableau 5.2 peut être divisé en trois grandes sections. Dans le coin supérieur gauche (en haut et à gauche des doubles lignes), on retrouve les résultats des tests de corrélation non-paramétriques entre les variables qui proviennent des élèves par le biais du QES. Beaucoup de relations y sont significatives, positives et fortes. Ces résultats démontrent que les problèmes de délinquance dans les écoles sont rarement isolés. Il est toutefois intéressant de constater qu'il n'y a pas de relation statistiquement significative entre le taux de sentiment d'insécurité des élèves et les taux de victimisation de taxage, de voies de fait ou de menaces. Seule la perception de la présence d'armes dans l'école est statistiquement associée au sentiment d'insécurité.

La seconde section du tableau 5.2 exprime les résultats des tests de corrélation non-paramétriques entre les différents éléments issus des entretiens avec les agents sociocommunautaires du SPVM. Ces résultats se retrouvent dans la partie inférieure droite du tableau (en bas et à droite des doubles lignes). Peu de relations y sont statistiquement significatives. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'une présence plus soutenue d'un policier dans une école n'a que peu d'impact sur la perception qu'il a de l'ampleur des problèmes de délinquance de cette école. D'autres facteurs doivent davantage influencer les perceptions des répondants à ce sujet. Nous y reviendrons plus tard.

La dernière grande section du tableau 5.2, celle qui est située dans le coin supérieur droit (en haut et à droite des doubles lignes), est la plus intéressante des trois. Elle exprime les résultats des tests de corrélation non-paramétriques appliqués aux données issues du questionnaire distribué aux élèves lorsqu'elles sont croisées aux données issues des entretiens menés avec les policiers. Bien qu'aucune relation ne soit statistiquement significative, les prochaines sous-sections comportent une analyse de certaines relations qui sont jugées particulièrement intéressantes et pertinentes sur le plan théorique.

Tableau 5.2 : Résultats des tests de corrélation non-paramétriques (rho de Spearman) entre divers éléments de victimisation et de perception de la part des élèves et des policiers concernant la délinquance scolaire

	Vict. - Taxage (élèves)	Vict. - VDF (élèves)	Vict. - Menaces (élèves)	Sentiment insécurité (élèves)	Perception gangs (élèves)	Perception armes (élèves)	Présence policière	Perception policière - Taxage	Perception policière - VDF	Perception policière - Menaces	Perception policière - Armes	Perception policière - Gang
Vict. - Taxage (élèves)	1,000	0,799***	0,515	0,308	0,863***	0,732**	0,382	0,064	0,271	0,304	0,306	0,236
Vict. - VDF (élèves)		1,000	0,705**	0,278	0,769***	0,675**	0,448	-0,105	-0,018	0,189	0,498	-0,008
Vict. - Menaces (élèves)			1,000	0,202	0,462	0,526*	0,387	0,135	0,020	0,335	0,135	-0,211
Sentiment insécurité (élèves)				1,000	0,513	0,655**	-0,258	-0,202	0,241	0,396	0,012	0,206
Perception Gangs (élèves)					1,000	0,883***	0,274	-0,209	0,160	0,061	0,270	0,310
Perception armes (élèves)						1,000	0,363	-0,322	0,345	0,239	0,066	0,340
Présence policière							1,000	-0,286	0,252	-0,120	0,198	0,039
Perception policière - Taxage								1,000	0,383	0,553*	0,115	0,202
Perception policière - VDF									1,000	0,600*	-0,024	0,743***
Perception policière - Menaces										1,000	0,184	0,390
Perception policière - Armes											1,000	0,298
Perception policière - Gangs												1,000

\* p<0,1

\*\*p<0,05

\*\*\*p<0,01

n = 11 écoles

- Les éléments situés à gauche / au-dessus de la double ligne font référence aux données du QES issues de questionnaires distribués aux élèves.
- Les éléments situés à droite / en dessous de la double ligne font référence aux données issues des entretiens menés avec les agents sociocommunaux.

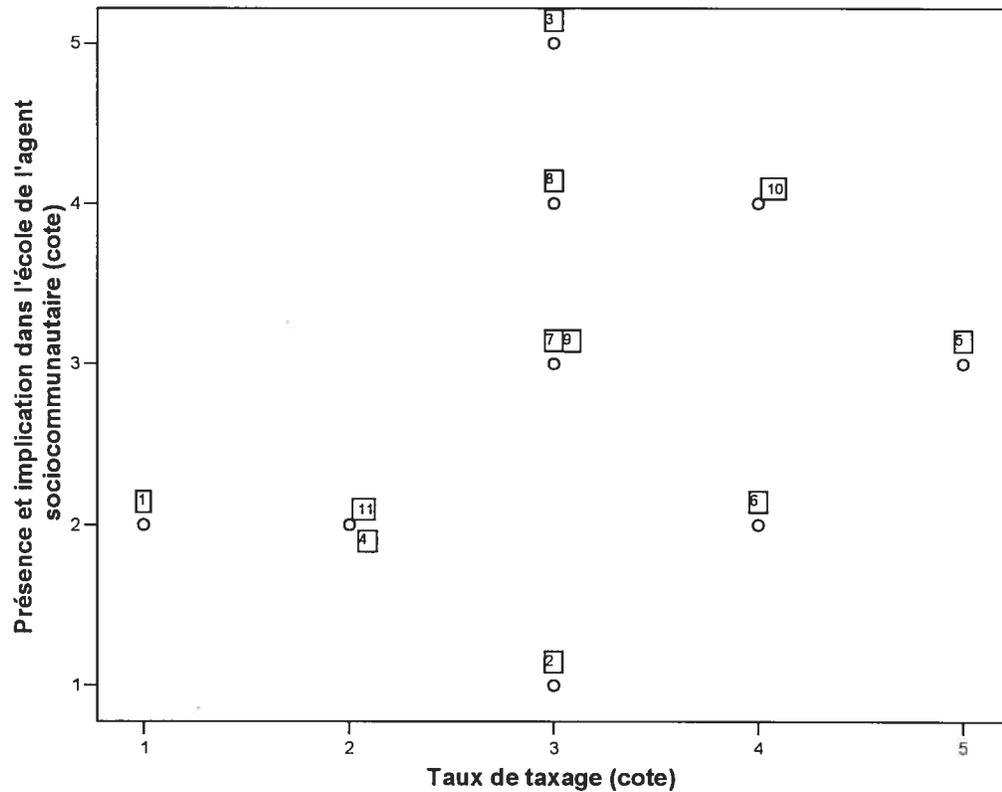
Ainsi, nous nous attarderons d'abord à la relation pouvant exister entre la présence policière et les taux de victimisation violente des élèves dans les écoles défavorisées. Nous mettrons ensuite l'accent sur les perceptions qu'entretiennent les policiers à l'égard des écoles dont ils sont responsables, afin de vérifier notamment s'ils s'impliquent davantage dans les écoles qu'ils perçoivent eux-mêmes comme étant les plus problématiques.

### **5.2.1. Présence policière et taux de victimisation violente à l'école**

Pour les onze écoles montréalaises qui se prêtent aux analyses bivariées, il est d'abord intéressant de se demander si un lien peut être observé entre les taux de victimisation de violence et l'implication de l'agent sociocommunautaire. Deux taux de victimisation distincts ont ainsi été testés, soit celui du taxage et celui des voies de faits.

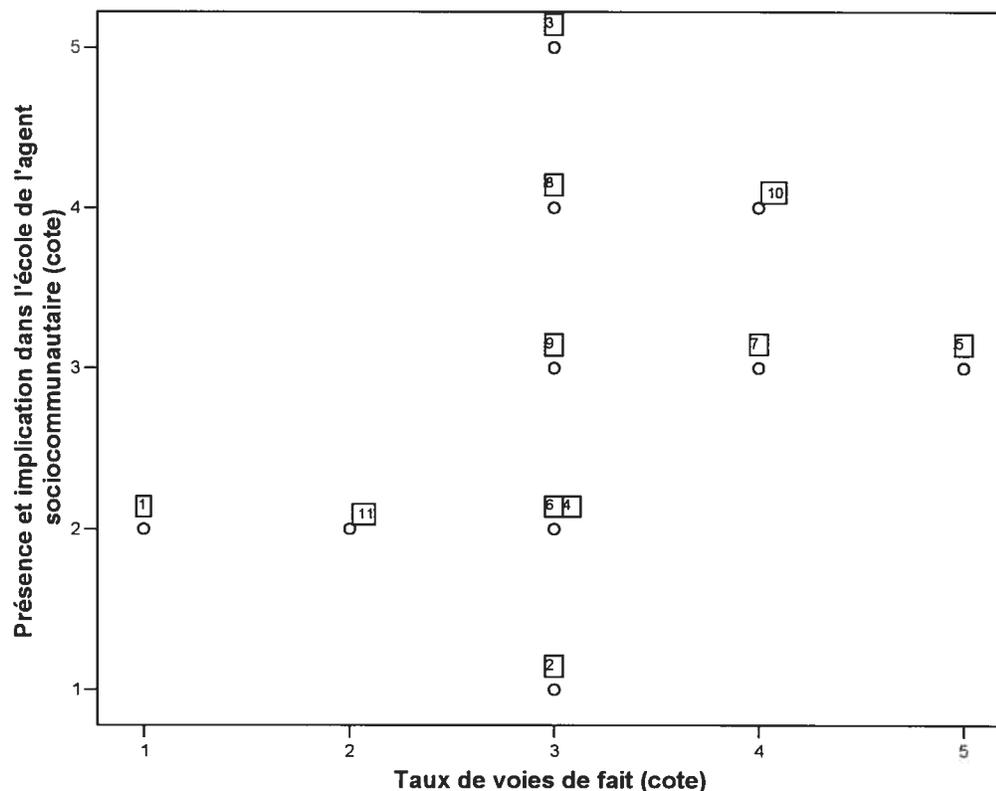
Le graphique 5.1 illustre le résultat obtenu lorsque l'on met en relation le taux de victimisation qu'affichent les écoles pour le taxage et la présence générale de l'agent sociocommunautaire pour ces mêmes écoles. Le graphique démontre une légère relation positive ( $\rho$  de Spearman = 0,382), bien qu'elle ne soit pas significative. En d'autres termes, les résultats tendent à suggérer qu'un plus fort taux de taxage entraîne une plus grande implication de la part des agents sociocommunautaires dans les écoles en réaction à ce problème.

Graphique 5.1 : Présence et implication de l'agent sociocommunautaire dans les écoles défavorisées de Montréal en fonction du taux de victimisation de taxage parmi les élèves



Une démarche similaire a été entreprise, mais cette fois avec les taux de victimisation pour les voies de fait. Ainsi, le graphique 5.2 illustre le résultat obtenu lorsque l'on met en relation le taux de victimisation qu'affichent les écoles pour les voies de fait et la présence générale de l'agent sociocommunautaire pour ces mêmes écoles. Le graphique démontre encore une fois une relation positive ( $\rho$  de Spearman = 0,448), qui n'est toutefois pas significative. Ainsi, il semblerait qu'un fort taux de voies de fait dans les écoles puisse inciter les agents sociocommunautaires à s'investir davantage pour corriger la situation, bien qu'il demeure possible que cette relation ne soit que le fruit du hasard.

**Graphique 5.2 : Présence et implication de l'agent sociocommunautaire dans les écoles défavorisées de Montréal en fonction du taux de victimisation pour les voies de fait parmi les élèves**



### 5.2.2. Perceptions des policiers concernant les problématiques de délinquance scolaire

Comme l'indique le tableau 5.1, deux problématiques de délinquance scolaire sont souvent sous-estimées par les répondants, soit le taxage et la présence d'armes. En fait, de façon presque systématique, les répondants ont déclaré que ces deux problèmes étaient rares ou plutôt rares. Pourtant, les tableaux 2.1 et 5.1 suggèrent qu'elles sont bien présentes dans certaines écoles. À titre d'exemple, 77,5% des élèves de l'école #5 affirment avoir eu connaissance de la présence d'un élève armé et 17,0% des élèves de cette même école auraient été victimes de taxage durant l'année scolaire de référence. Toutefois, le policier y oeuvrant semble quelque peu sous-estimer l'état de la situation. Cette situation est probablement l'effet du faible taux de déclaration souvent observé chez les jeunes, mais un autre élément doit être pris en compte dans le cas de la perception d'élèves armés à l'école. Théoriquement, un seul élève armé peut faire en sorte qu'une majorité d'élèves sachent qu'il y a des armes à l'école si

l'événement est publicisé d'une quelconque façon ou si l'élève armé se vante de sa situation de façon imprudente. Le cas échéant, il serait injuste de blâmer le policier de ne pas réaliser « l'ampleur » de la situation.

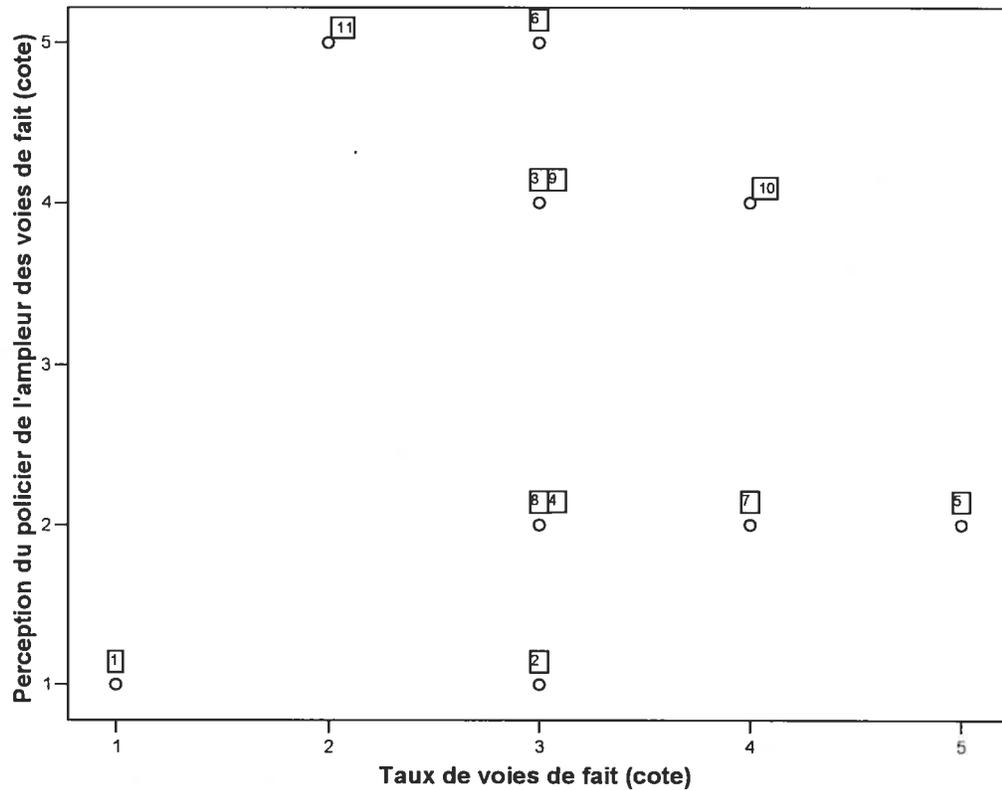
Revenons d'abord à la victimisation de taxage. La majorité des agents sociocommunautaires ont affirmé en cours d'entretien que la situation s'était nettement améliorée au cours des dernières années. Certains ont expliqué cette amélioration par les interventions soutenues, notamment de la part des policiers, ainsi que par la conscientisation des jeunes à l'égard de cette problématique. Ainsi, la plupart des répondants avaient l'impression que cette problématique était plutôt chose du passé, que cette forme de délinquance était devenue très rare. Bien que cette amélioration puisse être réelle, il demeure que huit des onze écoles à l'étude affichent un taux annuel de victimisation d'au moins 7,3% concernant le taxage, une proportion qui est loin d'être négligeable. Or, un seul policier estimait ce problème préoccupant, soit celui de l'école #6.

Par ailleurs, les policiers perçoivent unanimement l'intimidation, les menaces et la violence verbale entre les jeunes comme étant une problématique préoccupante ou du moins très présente dans les écoles à l'étude. Cette quasi-unanimité entre les répondants dans leurs perceptions de ces trois formes de délinquance scolaire (taxage, présence d'armes et menaces verbales) atténue quelque peu l'intérêt d'effectuer des analyses bivariées entre ces perceptions et les indicateurs de la victimisation scolaire. En effet, les analyses seront plus intéressantes si elles sont menées à partir des perceptions concernant les voies de fait et la présence de gangs à l'école entre autres parce que les réponses à ces sujets varient considérablement parmi les répondants. Vérifions donc si les perceptions des policiers concordent avec les taux de victimisation pour voies de fait et avec les perceptions des élèves sur la présence de gangs.

Pour les voies de fait, le graphique 5.3 illustre une relation nulle qui est confirmée par un  $\rho$  de Spearman extrêmement faible, voire négligeable (-0,018). En d'autres termes, le taux de victimisation réel en milieu scolaire pour les voies de fait n'influence pas la perception qu'ont les policiers de l'ampleur de cette problématique. Les variations dans les perceptions policières de l'ampleur des voies de fait commises

à l'école doivent donc résulter d'autres variables, qui sont peut-être davantage de nature sociodémographique.

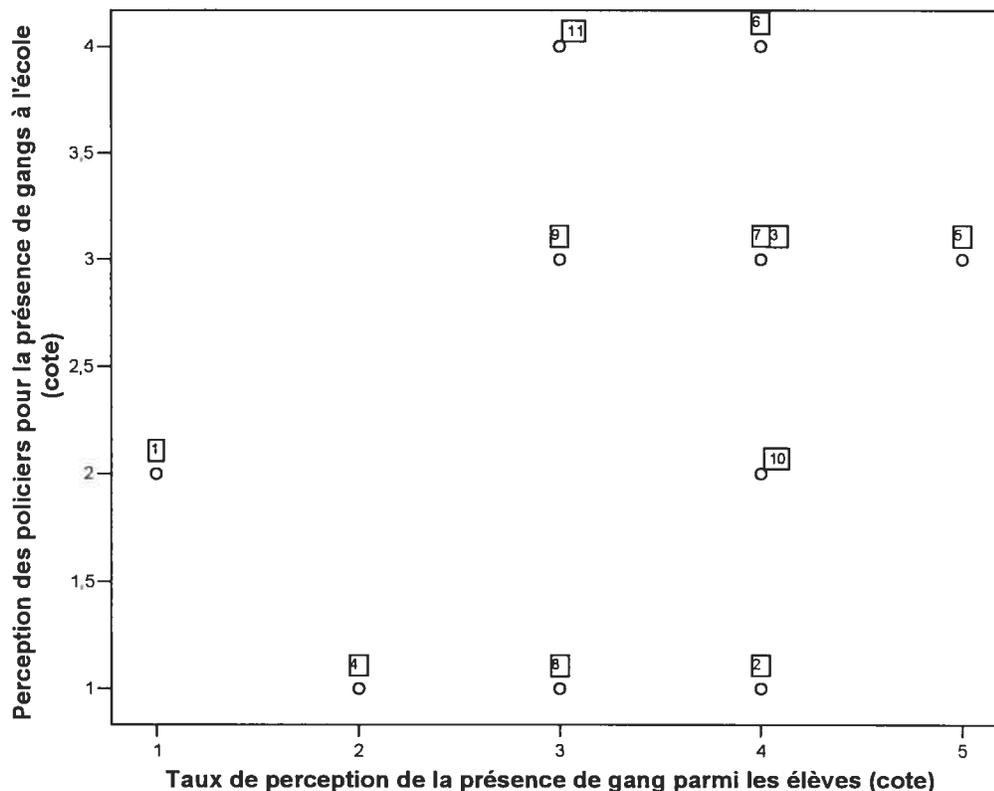
Graphique 5.3 : Perception du policier de l'ampleur des voies de fait à l'école en fonction du taux de victimisation pour les voies de fait déclaré par les élèves



Un résultat différent est obtenu lorsque l'on croise deux éléments de perception, soit celui des élèves et celui des policiers pour une problématique particulière. Du moins, c'est ce que présente le graphique 5.4 qui met en relation la perception qu'ont les différents acteurs de la présence de gangs de rue à l'école. La relation a une tendance à être faible et positive, le rho de Spearman obtenu s'élevant à 0,310 (bien que non significatif). Il apparaît donc que les élèves et les policiers s'accordent quelque peu pour dire si les gangs sont présents dans les écoles à l'étude. Il est intéressant de souligner à cet effet le caractère perceptible, visible du phénomène étudié : les membres de gangs ont la caractéristique d'avoir un signe distinctif et de s'afficher. Cette caractéristique est probablement ce qui permet autant aux policiers qu'aux autres élèves de les remarquer et de s'entendre quelque peu sur leur présence<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Cet accord s'effectue peut-être par le biais d'intermédiaires (collègues de travail, membres de la direction de l'école) qui informent les agents sociocommunitaires de la présence de gangs. Le cas

**Graphique 5.4 : Perception du policier de la présence de gangs à l'école en fonction du taux de perception de la présence de gangs par les élèves**

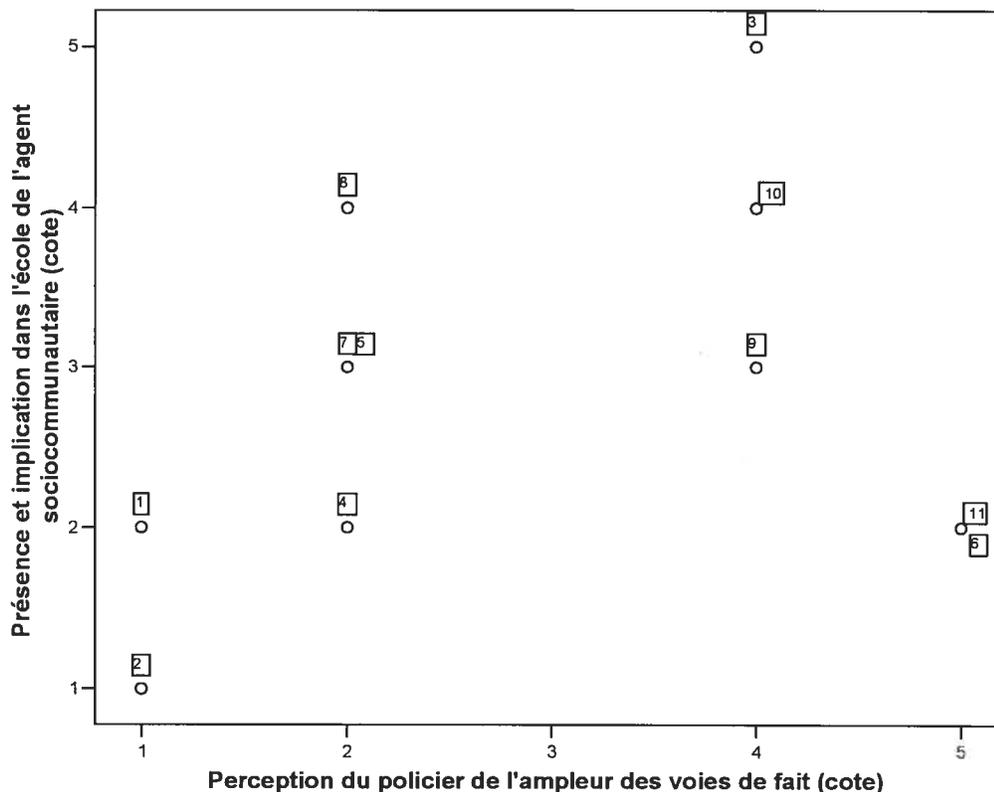


### 5.2.3. Cohérence entre les perceptions du policier et son implication à l'école

Il est finalement intéressant de se demander si les policiers sont cohérents avec leurs perceptions, c'est-à-dire s'ils s'impliquent davantage dans les écoles où ils ont l'impression que les problèmes sont particulièrement préoccupants. Ainsi, le graphique 5.5 affiche la répartition des écoles selon le niveau de voies de fait perçu par les policiers et l'implication de ces derniers. Il y a une faible relation positive (bien qu'elle ne soit pas statistiquement significative), indiquant que les policiers s'impliquent davantage dans les écoles qu'ils estiment plus violentes. Le rho de Spearman correspondant est de 0,252. Ce résultat tend à confirmer qu'en plus de la simple perception de la violence à l'école, d'autres facteurs doivent influencer la présence et l'implication policière dans les écoles.

échéant, l'effet du caractère visible des gangs ne serait que déplacé puisque c'est vraisemblablement en bonne partie sur ce même aspect que les intermédiaires en question fondent leurs conclusions.

**Graphique 5.5 : Implication du policier à l'école en fonction de la perception qu'il a de l'ampleur de la violence (voies de fait) qui y règne**



Ce bref chapitre aura donc permis de s'attarder aux relations pouvant exister entre les différentes composantes de la délinquance scolaire et celles de la présence policière dans les écoles secondaires. Malgré les limites de notre méthode et le nombre peu élevé d'écoles se prêtant aux analyses, il ressort que les policiers semblent disposés à s'impliquer davantage auprès des écoles où les taux de victimisation violente sont plus élevés, démontrant une certaine adéquation de la présence policière selon la délinquance scolaire. Il est toutefois curieux de constater cette adéquation sans observer d'abord de liens entre l'ampleur de ces taux de victimisation et les perceptions des policiers.

Prenons l'exemple du taxage pour illustrer ce paradoxe. Il ne semble pas y avoir de relation entre le taux de victimisation d'une école pour le taxage et la perception policière de l'ampleur de ce phénomène (rhô de Spearman négligeable de 0,064; non significatif). Or, bien que les perceptions policières de l'ampleur du taxage ne soient pas en lien avec la réalité dépeinte par les élèves, il demeure que les policiers

s'impliquent davantage dans les écoles qui sont particulièrement aux prises avec ce problème (rhô de Spearman de 0,382; bien que non significatif).

On peut faire la même constatation avec les données sur les voies de fait pour lesquelles il n'y a aucune relation entre les taux de victimisation et les perceptions policières de l'ampleur du phénomène (rhô de Spearman négligeable de -0,018; non significatif). Malgré tout, les policiers semblent s'impliquer davantage dans les écoles où beaucoup d'élèves sont victimes de voies de fait (rhô de Spearman de 0,448; bien que non significatif). Rappelons toutefois que les variations de l'implication des agents sociocommunautaires en fonction des taux de victimisation pour les voies de fait et le taxage ne sont peut-être que le fruit du hasard puisque les relations mentionnées ne sont pas statistiquement significatives.

Si l'on prend malgré tout pour acquis que les relations observées démontrent une tendance, il apparaît que d'autres facteurs induisent les policiers à s'impliquer davantage dans les écoles aux prises avec des problèmes de violence. Un de ces facteurs pourrait être la présence de gangs de rue dans le milieu scolaire, un phénomène d'ailleurs fortement associé par les jeunes à la victimisation pour le taxage (rhô de Spearman de 0,863;  $p < 0,01$ ) et à la victimisation de voies de fait (rhô de Spearman de 0,769;  $p < 0,01$ ). Les gangs de rue ayant la particularité d'afficher un signe distinctif, ils sont bien visibles et c'est peut-être l'élément qui incite les policiers à consacrer plus de temps à ces écoles, ne serait-ce que par le biais d'intermédiaires qui préviennent les agents communautaires de leur présence. D'ailleurs, les policiers et les élèves s'entendent plutôt bien pour déterminer si les gangs sont présents ou non dans le milieu scolaire (rhô de Spearman de 0,310; bien que non significatif).

Pourtant, un autre test de corrélation tend à démontrer que les policiers ne s'impliquent pas davantage dans les écoles où ils perçoivent la présence de gangs de rue (rhô de Spearman négligeable de 0,039; non significatif). Ceci peut notamment s'expliquer par le fait que plusieurs répondants ont affirmé, en cours d'entretiens, qu'ils estimaient que les membres formant le noyau dur des gangs ne fréquentaient plus l'école depuis longtemps. Ceux qui y étudient encore seraient davantage des sympathisants, parfois décrits comme étant des « wanna be ». De plus, les agents sociocommunautaires étaient d'avis que l'école n'est pas le meilleur lieu pour les

activités des gangs étant donné la constante surveillance des lieux. Ainsi, bien que l'évolution de la situation des gangs soit suivie avec attention de la part des répondants, il semble que les gangs ne causent que rarement de réels problèmes en milieu scolaire.

Si l'adéquation entre la présence policière et les taux de victimisation violente n'est pas due à la présence visible des gangs de rue dans les écoles, elle pourrait peut-être davantage s'expliquer par la présence d'intermédiaires entre le policier et les jeunes. Dans cette optique, le policier s'impliquerait davantage dans une école problématique parce qu'il répond à la demande des intervenants scolaires sans pour autant réaliser qu'il œuvre dans une institution particulièrement aux prises avec des problèmes de délinquance. Suivant cette hypothèse, les intervenants scolaires feraient preuve d'un bon jugement dans leur recours aux services policiers. Malheureusement, les données ne permettent pas de vérifier cette hypothèse à l'aide d'analyses multivariées : des travaux ultérieurs pourraient peut-être faire la lumière sur le sujet.

## CONCLUSION ET DISCUSSION

En examinant la présence policière dans les écoles secondaires, le présent mémoire s'intéresse à deux institutions fondamentales de notre société : l'école et la police. Alors que la première peut être vue comme un outil de socialisation des jeunes, la seconde vise plutôt à sanctionner les manquements à la vie en société. Bien que cette constatation soit quelque peu réductrice, elle laisse entrevoir une certaine complémentarité entre les deux institutions. Il n'est donc pas surprenant de les voir joindre leurs efforts et établir des partenariats même si peu d'ouvrage se sont consacrés à ce sujet spécifique.

### Synthèse et discussion des résultats

Nos résultats permettent d'abord de chiffrer la délinquance dans les écoles défavorisées de Montréal par rapport à celles situées ailleurs au Québec, ce qui permet de brosser un portrait de la situation qui est fort différent de celui proposé par Janhevich (1997) il y a près de dix ans. Si ce dernier, à partir des statistiques officielles, avançait qu'une faible proportion des crimes commis par les jeunes se produit dans un contexte scolaire, nos données suggèrent plutôt que la victimisation à l'école est une chose relativement fréquente, du moins en milieu défavorisé. Cette observation va dans le sens d'une étude américaine (Baum, 2005) qui se base également sur les données d'un sondage de victimisation.

À titre d'exemple, pour douze écoles montréalaises défavorisées, environ 7,9% des élèves ont été victime de taxage au moins une fois sur les lieux ou dans les environs immédiats de leur école durant l'année scolaire 2004-2005. Pour les attaques physiques, cette proportion passe à 15,6%. Pour ces mêmes écoles, ce sont plus de quatre jeunes sur dix (43,5%) qui éprouvent une certaine insécurité sur les lieux de leur institution d'enseignement. Au niveau des perceptions, un élève sur deux (50,5%) croit qu'un autre élève a déjà apporté une arme à l'école durant l'année scolaire. Il faut toutefois mentionner que d'importantes variations peuvent être observées entre les écoles, certaines étant plutôt paisibles alors que d'autres semblent davantage aux prises avec des problèmes. Les tableaux 2.1 et 5.1 résument bien l'état de la situation

de la délinquance dans certaines écoles défavorisées montréalaises pour l'année scolaire 2004-2005.

Les données de l'équipe d'évaluation de la SIAA révèlent toutefois une situation beaucoup plus problématique dans nos écoles que celle qui prévaudrait dans les écoles américaines. Rappelons qu'aux États-Unis, en 2003, les statistiques de victimisation ne déclaraient qu'environ 4,5 vols dans les écoles par tranche de cent élèves. Concernant les crimes de violence à l'école, le taux s'élevait aux environs de 2,5 par tranche de cent élèves (NCES et BJS, 2004; NCES et BJS, 2005). Les différences entre les écoles américaines et québécoises ne peuvent s'expliquer par la période de référence du sondage de victimisation puisqu'elle est la même, c'est-à-dire l'année scolaire en cours. De plus, la méthode utilisée est la même, soit le sondage de victimisation. Les différences peuvent toutefois s'expliquer en partie par le fait que l'échantillon québécois est constitué d'écoles défavorisées, alors que l'échantillon américain est global. Il est également possible que certains éléments soient définis différemment dans les deux questionnaires, notamment ce qui est considéré comme une infraction ou encore ce qui est considéré comme les lieux de l'école. Un manque de détails sur la méthodologie utilisée aux États-Unis nous empêche toutefois de statuer de façon définitive sur cette dernière possibilité.

Pour revenir aux données de l'équipe d'évaluation de la SIAA, un fait intéressant mérite d'être souligné. Elles indiquent que les écoles montréalaises sont aux prises avec davantage de problèmes de délinquance scolaire que les écoles situées ailleurs au Québec. Ce fait est observable même si l'ensemble de l'échantillon est constitué d'écoles jugées défavorisées par le ministère de l'Éducation du Québec. Notamment, l'écart est considérable au niveau du sentiment d'insécurité dont le taux atteint en moyenne 43,5% pour les écoles montréalaises contre 26,3% pour les écoles situées ailleurs au Québec. D'éventuelles recherches pourraient se pencher sur les causes de cet écart qui tiennent peut-être aux effets criminogènes du milieu urbain ou peut-être à la multiethnicité des écoles urbaines. Toujours est-il que cette différence justifie d'autant plus une implication du SPVM auprès des écoles secondaires défavorisées situées sur son territoire puisque d'autres organisations policières ailleurs au Québec sont présentes dans des institutions d'enseignement qui semblent pourtant être plus paisibles.

Pour bien comprendre les éléments de cette implication des agents sociocommunautaires du SPVM dans les écoles secondaires, il faut d'abord savoir qu'elle est gérée de façon décentralisée. Ainsi, bien que les agents se sentent souvent encouragés par leur organisation à s'impliquer auprès des écoles, ils n'ont aucune directive précise à ce sujet sauf une vague impression que cette tâche fait partie intégrante de leur spécialisation en tant qu'agent sociocommunautaire. Bien qu'ils puissent parfois utiliser des moyens de répression variés, les agents sociocommunautaires mettent davantage l'accent sur l'aspect préventif et éducatif de leur travail. Ainsi, la majorité d'entre eux se rendent d'abord et avant tout à l'école pour donner des cours aux jeunes sur divers aspects de la délinquance. Par l'éducation, les répondants espèrent contribuer à amener les jeunes à choisir le droit chemin et à devenir de bons citoyens. Quelques policiers vont plus loin en assurant une présence physique dans l'école sur une base plus ou moins régulière. Cette présence comprend souvent un bureau réservé au policier entre les murs de l'école. Elle vise à maintenir l'ordre, à rassurer les jeunes et à les dissuader de faire de mauvais coups sur les lieux de l'école qu'ils fréquentent.

Ainsi, le temps passé par les agents sociocommunautaires dans les écoles est assez variable. Ceux qui ne donnent que des cours risquent de voir les jeunes une seule fois dans l'année alors que ceux qui assurent une présence régulière sont en mesure d'effectuer un suivi constant auprès de certains élèves qui doivent recevoir davantage d'attention. Toutefois, même une présence dite régulière s'effectue souvent par cycle, suivant les aléas des urgences et des priorités pouvant échoir à l'organisation policière. En fait, nous avons identifié cinq grands facteurs qui semblent influencer le temps qui est consacré aux écoles par les agents sociocommunautaires.

Premièrement, il y a la philosophie du policier, sa vision du travail à l'école. Il se trouvait quelques répondants pour estimer que les écoles ne sont pas un lieu où les policiers devraient consacrer beaucoup de temps, notamment l'agent #11. Ce dernier affirmait qu'il ne comprenait pas comment certains agents pouvaient passer leurs semaines entières à s'occuper des écoles, estimant que d'autres lieux sous sa juridiction méritaient plus d'attention. Quant à ceux qui s'impliquent beaucoup dans les écoles, ils ne semblent pas le faire sous le coup d'une obligation ou d'une directive

particulière. Il apparaît que l'agent sociocommunautaire possède un pouvoir discrétionnaire important lorsque vient le temps d'établir ses priorités dans son secteur, ce qui explique que sa philosophie ainsi que ses expériences de travail puissent influencer le temps qu'il consacrera aux écoles.

Deuxièmement, il faut considérer l'ouverture de la direction des écoles face à l'institution policière. Il ressort des entretiens qu'un directeur d'école est roi et maître de son institution. Puisque son ouverture face à l'organisation policière est loin d'être toujours acquise, il a le pouvoir de refuser les offres de service et de préférer « laver son linge sale en famille » comme l'affirmait l'un des répondants. Le cas échéant, l'agent sociocommunautaire peut redoubler d'effort afin de faire valoir l'importance de la démarche qu'il propose, mais il ne peut obliger une direction d'école à accepter sa présence s'il n'y a pas de situation d'urgence et si personne ne porte officiellement plainte à la police à propos d'un crime qui s'y serait déroulé. Ainsi, le pouvoir discrétionnaire des directions d'école est également considérable dans la mise en œuvre de la présence policière en milieu scolaire.

Troisièmement, le nombre d'écoles à desservir dans un secteur influence grandement le temps que peut consacrer un agent sociocommunautaire à chacune d'entre elles. Cela semble aller de soi. Notamment, le nombre d'agents sociocommunautaires oeuvrant au sein d'un PDQ ne semble pas beaucoup varier en fonction des particularités sociodémographiques des différents quartiers de l'île de Montréal. Ainsi, du point de vue du policier, il est plus difficile de s'occuper d'une multitude de petites écoles que d'une seule grande polyvalente où toutes les ressources et tous les jeunes sont concentrés. La répartition des institutions scolaires influence donc grandement les possibilités d'implication des agents sociocommunautaires.

Quatrièmement, l'implication des agents sociocommunautaires varie selon la présence d'un autre intervenant qui peut assumer des fonctions analogues tel un policier patrouilleur ou un agent de sécurité privé embauché par l'école. Lorsque c'est le cas, il est logique de voir le répondant estimer qu'il se rendra plus utile en consacrant davantage de son temps ailleurs dans son quartier.

Cinquièmement, malgré une absence de relation statistiquement significative, nous avons vu que les policiers semblent être en mesure de s'impliquer davantage dans les écoles où les taux de victimisation violente sont plus élevés qu'ailleurs. Cette capacité des policiers à reconnaître les écoles problématiques et à s'y impliquer davantage est remarquable dans un contexte de décentralisation où les répondants ne semblent avoir qu'une vague idée de l'état de la situation qui prévaut dans les PDQ voisins. De plus, elle est observable malgré le fait que de nombreux auteurs attribuent un faible taux de déclaration aux jeunes. Mentionnons finalement que cette adéquation ne semble pas être particulièrement recherchée par les répondants lorsqu'ils s'impliquent en milieu scolaire, peut-être parce qu'ils ont conscience des nombreux autres facteurs qui peuvent influencer cet aspect de leur travail.

Il a toutefois été constaté que ce relatif ajustement de la présence policière en fonction des taux de victimisation violente s'effectue sans que l'ampleur des taux réels de victimisation n'ait d'influence sur les perceptions qu'ont les policiers de l'ampleur des manifestations de délinquance. Ainsi, d'autres facteurs doivent influencer les policiers de sorte qu'ils s'y impliquent davantage sans percevoir directement les variations des taux de victimisation. Bien que la présence de gangs de rue dans le milieu scolaire puisse théoriquement être l'un des facteurs en cause, notamment par le fait que les membres affichent souvent un signe distinctif leur procurant une certaine visibilité, les résultats font plutôt ressortir que les policiers ne s'impliquent pas davantage dans les écoles où ils perçoivent la présence de gangs de rue.

Il semble plus probable que les agents s'impliquent davantage dans les écoles aux prises avec la délinquance du fait d'intermédiaires entre le policier et les jeunes. En d'autres termes, le policier répondrait à la demande des intervenants scolaires sans vraiment réaliser que les jeunes des écoles où il s'implique davantage sont particulièrement victimisés. Cette possibilité paraît vraisemblable, surtout dans la mesure où les contacts directs entre les policiers et les jeunes semblent plutôt limités, à l'exception des conférences données en classe. Si cette hypothèse était fondée, il en découlerait que les intervenants scolaires font preuve d'un assez bon jugement dans l'utilisation qu'ils font des services policiers. Ces intervenants peuvent être soit le directeur d'école, soit le contact privilégié d'un policier, soit encore toute autre personne qui œuvre dans l'école. Malheureusement, les données ne permettent pas de

vérifier cette hypothèse à l'aide d'analyses multivariées qui pourraient toutefois faire l'objet de futures recherches.

Si les policiers sont convaincus de la qualité du travail qu'ils effectuent, ils admettent qu'il y a absence d'évaluation autant de la part des écoles que de leur propre organisation. De plus, la mise en place d'éventuels moyens d'évaluation est souvent perçue de façon négative par les répondants qui ont tendance à y voir une perte de temps, une contrainte désagréable. Un seul répondant a spontanément réagi positivement à l'idée d'être évalué pour son travail en milieu scolaire. S'il nous semble approprié de chercher à implanter un système d'évaluation en la matière, il ressort des entretiens effectués qu'il faudrait d'abord et avant tout en expliquer les raisons et les avantages aux intervenants concernés afin d'obtenir leur entière collaboration. En effet, il est capital que les agents comprennent qu'une éventuelle forme d'évaluation ne serait pas mise sur pied pour leur faire perdre leur temps, mais bien dans le but d'améliorer le service qu'ils offrent aux écoles et aux jeunes.

### **Critiques méthodologiques et perspectives de recherche**

Toute étude ayant ses limites, la nôtre ne fait pas exception. Ainsi, diverses considérations sont à prendre en compte concernant les données recueillies via le QES. D'abord, il est possible que la longueur du questionnaire ait ennuyé un certain nombre d'élèves : on parle de 209 questions pour lesquelles les élèves n'avaient qu'une période de classe à consacrer, ce qui veut dire environ une heure. Il est donc possible que certaines questions aient été traitées à la hâte ou que certains élèves n'aient pas accordé beaucoup d'attention au questionnaire. Il est important de rappeler qu'afin de pallier cette difficulté, la participation des élèves au QES était volontaire.

Concernant la section traitant de la victimisation des élèves, nous pouvons reprendre l'ensemble des limites que les écrits attribuent déjà aux sondages de victimisation. Ces limites sont abordées notamment par Fattah (1991), ainsi que Hindelang, Gottfredson et Garofalo (1978). Mentionnons par exemple les problèmes d'ordre temporel qui sont reliés à la période de référence couverte par le sondage de victimisation, la nôtre étant « l'année scolaire en cours ».

Les problèmes associés à la période de référence peuvent mener à une surestimation des événements de victimisation graves dans les cas suivants : lorsque l'événement est survenu en dehors des limites de la période de référence (par exemple, l'année dernière), mais que le répondant, plus ou moins consciemment, l'inclut dans sa déclaration pour avoir été fortement marqué par cet événement. La situation inverse peut également survenir, entraînant une sous-estimation des événements de moindre gravité. Par exemple, un élève a été victime d'un vol de faible valeur il y a de nombreux mois et cet événement devrait théoriquement entrer dans la période de référence. Cependant, le répondant ne se souvient tout simplement plus de cet événement puisqu'il était peu marquant, d'où une omission dans sa déclaration.

De façon plus fondamentale, pour qu'un événement de victimisation soit inclus dans un sondage de victimisation, la victime doit réaliser qu'elle a été *victime* d'un crime et elle doit étiqueter l'incident comme tel. À titre d'exemple, à partir de quand un portefeuille perdu est présumé avoir été volé? À partir de quel moment une simple bousculade amicale devient une altercation puis une bagarre? Ces limites d'ordre méthodologique ne doivent toutefois pas empêcher l'utilisation des données issues de sondages de victimisation. En effet, ces données demeurent malgré tout fort précieuses et une meilleure compréhension de cet outil et de ses limites permet d'en faire un usage éclairé.

Quant aux éléments de perception de violence et de délinquance à l'école, mentionnons qu'ils peuvent subir de fortes variations en fonction d'événements ponctuels, surtout s'ils sont fortement médiatisés. En d'autres termes, il est vraisemblable qu'un grave événement survenant dans une école puisse y faire monter considérablement le sentiment d'insécurité pour une période donnée. Or, nous ne sommes pas en mesure de vérifier si de tels événements ont pu influencer le sentiment de sécurité ou les perceptions des élèves au sein des écoles à l'étude.

Il est également à craindre que les jeunes, à travers le Québec, se fassent une idée différente de certains concepts comme celui de gangs de rue, et ce, malgré l'inclusion de définitions dans le questionnaire qui leur a été distribué. De même, il est possible que la notion de sécurité ne soit pas la même pour un jeune de la métropole que pour un jeune vivant en région éloignée. Cette situation pourrait expliquer une partie des

différences entre les taux affichés par les écoles montréalaises et ceux affichés par les écoles du reste du Québec.

Les entretiens avec les policiers présentent également des limites qui sont davantage inhérentes aux méthodes qualitatives. Ainsi, malgré toutes les précautions prises pour mettre les répondants à l'aise lors des entretiens, il est possible que le discours de certains ait été influencé par l'image qu'ils voulaient projeter du travail qu'ils font dans les écoles. Notamment, les répondants ont pu passer sous silence des situations gênantes qui les concernent ou ils ont pu chercher à présenter leur travail sous un meilleur jour qu'il ne l'est dans la réalité. La codification des entretiens que nous avons effectuée est également une source d'erreurs puisqu'elle est sujette à l'interprétation du chercheur.

Quant à savoir s'il y a adéquation entre la présence policière et la délinquance scolaire, notre mémoire ne peut apporter une réponse définitive étant donné les limites de la méthodologie utilisée. Ainsi, même si nous avons observé une tendance à l'adéquation à ce sujet, il n'est pas exclu que cette tendance ne soit en fait que le fruit du hasard puisqu'elle n'était pas statistiquement significative. D'autres recherches permettant le croisement des données pour un plus grand nombre d'écoles pourraient apporter des éléments de réponse plus précis à cette question. Des données permettant le recours aux analyses multivariées pourraient également donner des résultats plus exacts, plus représentatifs de la réalité.

Finalement, une limite importante de l'étude réside dans la séquence d'apparition temporelle des phénomènes étudiés. Nous prenons pour acquis, particulièrement au chapitre cinq, que la délinquance scolaire précède les interventions policières, mais nous ne pouvons prouver qu'il en est vraiment ainsi. Pour illustrer ce problème, prenons l'exemple hypothétique d'une école qui aurait beaucoup de problèmes de délinquance et qui recevrait beaucoup d'attention de la part d'un policier sociocommunautaire. Deux conclusions divergentes pourraient en être tirées, soit : A) le policier est inutile, car il ne parvient pas à contrôler la délinquance à l'école; B) le policier vise juste en s'investissant dans cette école puisqu'elle est vraiment problématique. Dans cette dernière optique, qui a d'ailleurs guidé notre démarche

dans le présent mémoire, il conviendrait de postuler que, sans la présence du policier, la situation pourrait être encore bien pire.

La seule façon de sortir de cette impasse serait de disposer d'une mesure de la délinquance scolaire « avant » et d'une mesure « après » que la police ait décidé de s'impliquer dans une école, ce qui permettrait d'apprécier l'évolution du phénomène en fonction de l'absence ou de la présence d'un policier assigné à une école. De plus, il serait très intéressant de se pencher sur l'impact que peut avoir la présence policière sur le niveau de délinquance scolaire à moyen et à long terme. On pourrait notamment se demander si certaines formes d'implication policière entraînent une diminution de la délinquance scolaire et de la victimisation qui lui est associée, ou encore si elle entraîne un déplacement de la délinquance juvénile à l'extérieur des murs de l'école.

Malheureusement, il était impossible de prendre de telles mesures dans le cadre de notre mémoire de maîtrise étant donné les moyens mis à notre disposition. La jeunesse représentant l'avenir de notre société, nous appelons de nos vœux de futures recherches à s'attarder sur le sujet de la délinquance scolaire et de la réaction policière qu'elle engendre. Il en va de l'éducation et de la sécurité de nos jeunes. En un mot, il en va de leur développement.

## BIBLIOGRAPHIE

- Baum, K. (2005). *Juvenile Victimization and Offending, 1993-2003*. Bureau of Justice Statistics – Special Report (August 2005, NCJ 209468).
- Bayley, D. (1994). *Police for the future*. New York : Oxford University Press.
- Besserer, S. et Trainor, C. (2000). Criminal Victimization in Canada, 1999. *Juristat*, Canadian Centre for Justice Statistics, 20 (10).
- Berntson, R. (2003). *Peer Victimization Experiences in High School*. Community – University Institute for Social Research. Consulté le 26 avril 2005, <[http://www.usask.ca/cuisr/docs/pub\\_doc/cuisr\\_mandate/BerntsonFINAL.pdf](http://www.usask.ca/cuisr/docs/pub_doc/cuisr_mandate/BerntsonFINAL.pdf)>.
- Brodeur, J.-P. (2003). *Les visages de la police : Pratiques et perceptions*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Brodeur, J.-P. (2005). L'enquête criminelle. *Criminologie*, 38, (2), 39-64.
- Canady, T. R. (2001). *Briefing Paper: School Resource Officers*. School Violence Resource Center. Consulté le 05 mars 2005, <<http://www.svrc.net/files/schoolresourceofficers.pdf>>.
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. (2003). Enquête sur la violence dans les écoles du Québec : État de situation. *Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école*. Québec (Canada).
- Conseil consultatif québécois en prévention de la criminalité (2002). *Réflexion sur les enjeux de la présence policière en milieu scolaire*.
- Cook, P.J. et Laub, J.H. (1998). The Unprecedented Epidemic in Youth Violence. Dans : M. Tonry et M. Moore (dir.), *Crime and Justice Vol 24*. Chicago : University of Chicago Press, 27-64.
- Cook, P.J. et Laub, J.H. (2002). After the Epidemic: Recent Trends in Youth Violence in the United States. Dans : M. Tonry (dir.), *Crime and Justice Vol. 29*. Chicago : University of Chicago Press, 1-17.
- Cousineau, M.-M., Gagnon, S. et Bouchard, L. M. (2003). *Les jeunes et le taxage au Québec*, ministère de la Sécurité publique du Québec. Consulté le 16 novembre 2004, <<http://www.msp.gouv.qc.ca/prevention/prevent/publicat/taxage/brochure.pdf>>.
- Cousineau, M.-M., Gravel, S., Lavergne, C. et Wemmers, J.-A. (2003). Des victimes et des victimisations : la recherche québécoise de la dernière décennie en victimologie. Dans : M. LeBlanc, M. Ouimet et D. Szabo (dir.), *Traité de criminologie empirique*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 193-241.
- Cusson, M. (1989). *Délinquants, pourquoi?* Montréal : Bibliothèque québécoise (ouvrage original publié en 1981).
- Cusson, M. (2000). La prévention du crime par la police : tactiques actuelles et orientations pour demain. *Revue de droit pénal et de criminologie*, Février : 113-134. Également en ligne, consulté le 27 février 2005, <<http://www.crim.umontreal.ca/cours/cri1600/prepress/cahier19.pdf>>.

- D.A.R.E. (2006). *The D.A.R.E. Program*. Consulté le 06 juin 2006, <<http://www.sayno.com/dareinfo.html>>.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : état des lieux*. Paris : ESF Éditeur.
- Dobrin, A., Wiersema, B., Loftin, C. et McDowall, D. (1996). *Statistical Handbook on Violence in America*. Phoenix : Oryx Press.
- Elliott, D., Hamburg, B. et Williams, K., (Éds.). (1998). *Violence in American schools: a new perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Fattah, E. (1991). *Understanding Criminal Victimization: an introduction to theoretical victimology*. Scarborough : Prentice Hall Canada.
- Felson, M. (1998). *Crime and Everyday Life*. Thousand Oaks : Pine Forge Press.
- Finn, P., McDevitt, J., Lassiter, W., Shively, M. et Rich, T. (2005). *Case studies of 19 School Resource Officers (SRO) Programs*. Document NCJRS #209271. Consulté le 16 mai 2006, <<http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/209271.pdf>>.
- Finn, P., Shively, M., McDevitt, J., Lassiter, W. et Rich, T. (2005). *Comparison of Program Activities and Lessons Learned among 19 School Resource Officer (SRO) Programs*. Document NCJRS #209272. Consulté le 16 mai 2006, <<http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/209272.pdf>>.
- Fréchette, M. et LeBlanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi : Gaétan Morin.
- Friedman, L.N. et Tucker, S.B. (1997). Violence Prevention Through Victim Assistance: Helping People Escape the Web of Violence. Dans : Davis, R., Lurigio, A. et Skogan, W. (Éd.). *Victims of Crime*, 2<sup>ème</sup> édition. Thousand Oaks : Sage Publications, 183-193.
- Gabor, T. (1995). *La violence à l'école et la tolérance zéro : principes et prescriptions*. Ottawa, Sécurité publique et Protection civile Canada. Consulté le 25 mai 2006, <[http://ww2.psepc-sppcc.gc.ca/Publications/Policing/199567\\_f.pdf](http://ww2.psepc-sppcc.gc.ca/Publications/Policing/199567_f.pdf)>.
- Girouard, C. (2001). *School Resource Officer Training Program*. U.S. Department of Justice - Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Fact Sheet. Consulté le 08 décembre 2004, <<http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojdp/fs200105.pdf>>.
- Gist, N. (1995). *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)*. Bureau of Justice Assistance Fact Sheet. Consulté le 06 juin 2006, <<http://www.ncjrs.gov/pdffiles/darefs.pdf>>.
- Goldstein, H. (1977). *Policing a Free Society*. Cambridge : Ballinger.
- Goldstein, H. (1979). Improving Policing: A Problem-Oriented Approach. *Crime and Delinquency*, 25, (2), 236-258.
- Goldstein, H. (1990). *Problem-Oriented Policing*. Philadelphie : Temple University Press.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Gottfredson, G. D. et Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York : Plenum Press.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. et Gottfredson, N.C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder : Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, (4), 412-444.
- Hindelang, M., Gottfredson, M. et Garofalo, J. (1978). *Victims of Personal Crime: An Empirical Foundation for a Theory of Personal Victimization*. Cambridge : Ballinger.
- Hyman, I. A. et Perone, D. C. (1998). The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practices That May Contribute to Student Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, (1), 7-27.
- Jackson, A. (2002). Police-school resource officers' and students' perception of the police and offending. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 25, (3), 631-650.
- Janhevich, D. (1997). *La criminalité dans les écoles urbaines au Canada, 1995*. Centre canadien de la statistique juridique.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F. et Bélanger, J. (2005). *Le potentiel éducatif des écoles ciblées par la Stratégie d'intervention Agir autrement : Profil descriptif du climat scolaire en 2002-2003 dans les écoles SIAA échantillonnées*. Montréal : Université de Montréal.
- Johnson, I. M. (1999). School violence: the effectiveness of a school resource officer program in a southern city. *Journal of Criminal Justice*, 27, (2), 173-192.
- Kinsey, R., Lea, J. et Young, J. (1986). *Losing the Fight Against Crime*. Oxford : Blackwell.
- Lambert, R. et McGinty, D. (2002). Law enforcement officers in schools: setting priorities. *Journal of Educational Administration*, 40, (3).
- Lavoie, M.-H. et Perron, C. (2004). *Consultation sur la présence policière dans les écoles primaires et secondaires de la ville de Gatineau*. Ottawa, Université d'Ottawa - Département de criminologie.
- LeBlanc, M. (1969). *Inadaptation et classes sociales à Montréal*. Département de criminologie, Université de Montréal.
- LeBlanc, M. (2003). Évolution de la délinquance cachée et officielle des adolescents québécois de 1930 à 2000. Dans : M. LeBlanc, M. Ouimet et D. Szabo (dir.), *Traité de criminologie empirique*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 39-70.
- Loader, I. (1996). *Youth, Policing and Democracy*. Londres : MacMillan Press.
- Los Angeles School Police Department (2006). Site Internet du Los Angeles School Police Department. Consulté le 06 juin 2006, <<http://laspd.com/home.htm>>.
- Lynam, D., Milich, R., Zimmerman, R., Novak, S., Logan, T., Martin, C., Leukefeld, C. et Clayton, R. (1999). Project DARE: No Effects at 10-Year Follow-Up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, (4).

- McDevitt, J et Panniello, J. (2005). *National Assessment of School Resource Officer Programs: Survey of Students in Three Large New SRO Programs*. Document NCJRS #209270. Consulté le 16 mai 2006, <<http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/209270.pdf>>.
- Meadows, R. J. (2001). *Understanding Violence and Victimization*, 2<sup>nd</sup> ed. Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Mihorean, K., Besserer, S., Hendrick, D., Brzozowski, J.-A., Trainor, C. et Ogg, S. (2001). *Un profil de la victimisation criminelle : résultats de l'Enquête sociale générale de 1999*. Ottawa : Centre canadien de la statistique juridique. 85-553-XIF.
- Ministère de la Sécurité publique du Québec (2000). *Vers une police plus communautaire: politique ministérielle*. Sainte-Foy. Consulté le 21 février 2005, <[http://www.msp.gouv.qc.ca/police/orgapoli/policomm/politique/politique\\_police\\_communaire.pdf](http://www.msp.gouv.qc.ca/police/orgapoli/policomm/politique/politique_police_communaire.pdf)>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario et ministère de la Sûreté et de la Sécurité publique de l'Ontario (2003). *Modèle provincial de protocole local entre la police et le conseil scolaire*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Consulté le 17 avril 2005, <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/protocol/locprof.pdf>>.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2003). La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation. *Bulletin statistique de l'éducation*, 26 – Mars 2003. Consulté le 19 mai 2006. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin\\_26.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_26.pdf)>.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2004). *Rapport annuel de gestion 2003-2004 du ministère de l'Éducation*. Québec. Consulté le 09 février 2005, <[http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/rap\\_annuel\\_2003-2004/rap\\_annuel2003-2004.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/rap_annuel_2003-2004/rap_annuel2003-2004.pdf)>.
- Murphy, C. (1998). *School Based Policing in Queensland: An Action Research Model, Conference Partnerships in Crime Prevention*, Hobart (Australie). Consulté le 08 décembre 2004, <<http://www.aic.gov.au/conferences/partnership/claremur.pdf>>.
- National Center for Education Statistics et Bureau of Justice Statistics [NCES et BJS] (2004). *Indicators of School Crime and Safety : 2004*. U.S. Department of Education et U.S. Department of Justice. Consulté le 13 février 2005, <<http://nces.ed.gov/pubs2005/2005002.pdf>>.
- National Center for Education Statistics et Bureau of Justice Statistics [NCES et BJS] (2005). *Indicators of School Crime and Safety : 2005*. U.S. Department of Education et U.S. Department of Justice. Consulté le 24 mai 2006, <<http://nces.ed.gov/pubs2006/2006001.pdf>>.
- Ouimet, M. et Paré, P.-P. (2003). La recherche sur la police au Québec durant les années 1990. Dans : M. LeBlanc, M. Ouimet et D. Szabo (dir.), *Traité de criminologie empirique*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 551-584.
- Ouimet, M. (2005). *La criminalité au Québec durant le vingtième siècle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Ouimet, M., Tremblay, P. et Morselli, C. (1996). *Analyse stratégique des facteurs démographiques, économiques et sociaux qui façonnent l'environnement du Service de Police de la Communauté Urbaine de Montréal. Partie 1: Rapport synthèse*. Montréal, Service de Police de la Communauté Urbaine de Montréal.

- Payne, A.A., Gottfredson, D.C. et Gottfredson, G.D. (2003). Schools as Communities: The Relationship Between Communal School Organization, Student Bonding, and School Disorder. *Criminology*, 41 : 749-778.
- Robert, P. (1977). Les statistiques criminelles et la recherche. *Déviante et société*, 1, (1), 3-27.
- Rosenberg, J. (2004). *Columbine Massacre*. Consulté le 29 avril 2006, <<http://history1900s.about.com/library/weekly/aa041303a.htm>>.
- Ryan, C., Mathews, F. et Banner, J. (1994). *Projet communautaire de lutte contre la violence dans les écoles : Un modèle de partenariat entre la police et l'école*. Ministère de la sécurité publique et Protection civile Canada, consulté le 22 mai 2006. <[http://ww2.psepc-spcc.gc.ca/Publications/Policing/pdf/199404\\_f.pdf](http://ww2.psepc-spcc.gc.ca/Publications/Policing/pdf/199404_f.pdf)>.
- Savoie, S. (2000). La criminalité de violence chez les jeunes. *Juristat*, 19, (13).
- Savoie, J., Bédard, F. et Collins, K. (2006). *Caractéristiques des quartiers et répartition de la criminalité sur l'île de Montréal*. Ottawa : Statistique Canada. Consulté le 20 décembre 2006, <<http://www.statcan.ca/francais/research/85-561-MIF/85-561-MIF2006007.pdf>>.
- Scheffer, M. W. (1987). *Policing From the Schoolhouse. Police-School Liaison and Resource Officer Programs: A Case Study*. Springfield : Charles C Thomas.
- Service de Police de la Ville de Québec (2004). *Le policier à l'école*. Québec. Document non publié.
- Service de police de la Ville de Québec (200?). *Programme "Sociopréventif"*. Document non publié.
- Shaw, M. (2001). *La sécurité dans les écoles : Les expériences de divers pays et leur plan d'action*. Centre international pour la prévention de la criminalité, Centre national de prévention du crime du Canada, (Série Internationale, Bulletin no. 3). Consulté le 07 juillet 2005, <[http://www.prevention.gc.ca/fr/library/publications/international/report3/Bulletin3\\_f.pdf](http://www.prevention.gc.ca/fr/library/publications/international/report3/Bulletin3_f.pdf)>.
- Shaw, M. (2002). Promoting Safety in Schools: International Experience and Action. *The Role of Schools in Crime Prevention Conference*. Melbourne (Australie). Consulté le 08 décembre 2004, <<http://www.aic.gov.au/conferences/schools/shaw.pdf>>.
- Shaw, M. (2004). *Police, Schools and Crime Prévention : A preliminary review of current practices*, Centre International pour la prévention de la criminalité. Consulté le 04 novembre 2004, <<http://www.crime-prevention-intl.org/filebin/IO/edition32/PoliceandSchools.pdf>>.
- Sherman, L., Gartin, P. et Buerger, M. E. (1989). Hot Spots of Predatory Crime: Routine Activities and the Criminology of Place. *Criminology*, 27, 27-55.
- Sûreté du Québec (2002a). *Programme d'intervention en milieu scolaire*. Montréal.
- Sûreté du Québec (2002b). *Proposition de restructuration du programme d'intervention en milieu scolaire*. Montréal.
- Sûreté du Québec (2004). *État de situation de l'intervention jeunesse*. Montréal.

- Sutton, L. (1996). *Police Schools Involvement Program - A Case Study*, Australian Institute of Criminology. Consulté le 21 décembre 2004, <<http://www.aic.gov.au/policing/schools.html>>.
- Sutton, L. (1998). *Police Schools Involvement Program : An Investment in Our Young People's Future. Conference Partnerships in Crime Prevention*. Hobart (Australie). Consulté le 08 décembre 2004, <<http://www.aic.gov.au/conferences/partnership/sutton.pdf>>.
- Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire. (2005). *Présence policière dans les établissements d'enseignement - Cadre de référence*. Québec. Consulté le 26 avril 2006, <<http://www.acsq.qc.ca/down/37844.pdf>>.
- U.S. Department of Justice (2003). *Guide to Using School Cop to Address Student Discipline and Crime Problems*. Washington DC, Office of Community Oriented Policing Services. Consulté le 15 novembre 2004, <<http://www.cops.usdoj.gov/mime/open.pdf?Item=301>>.
- Vérificateur général du Québec (2005). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2004-2005*, tome 1. Québec. Consulté le 13 décembre 2006, <[http://www.vgq.gouv.qc.ca/publications/Rapp\\_2005\\_1/Rapport.pdf](http://www.vgq.gouv.qc.ca/publications/Rapp_2005_1/Rapport.pdf)>.
- Wemmers, J.-A. (2003). *Introduction à la victimologie*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- White, M. D., Fyfe, J.J., Campbell, S. P. et Goldkamp, J.S. (2001). *The School-Police Partnership : Identifying At-Risk Youth Through a Truant Recovery Program*, *Evaluation Review*, 25, (5), 507-532.
- White, R. et Alder, C. (Éd.). (1994). *The Police and Young People in Australia*. New York : Cambridge University Press.

### LOI MENTIONNÉE

- Instruction publique, Loi sur l'*, L.R.Q. c. I-13.3. Consulté le 28 février 2005, <<http://www.canlii.org/qc/legis/loi/i-13.3/20050111/tout.html>>.

## ANNEXE I

## ÉLÉMENTS DU CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC LES AGENTS SOCIOCOMMUNAUTAIRES DU SPVM

### PARTIE A : INFORMATIONS GÉNÉRALES ET PRÉLIMINAIRES

A-1	Nom du policier répondant.
A-2	Age du policier répondant.
A-3	Sexe du policier.
A-4	Années d'expérience du répondant (dans la police).
A-5	Poste de quartier (PDQ) affecté.
A-6	Lieu de la rencontre.
A-7	Moment de la rencontre.
A-8	École secondaire visée par le présent questionnaire.

*Directive générale : l'année de référence est l'année scolaire 2004-2005.*

### PARTIE B : EXPÉRIENCES GÉNÉRALES DU POLICIER

B-1	Pouvez-vous me parler de votre cheminement qui vous a amené à devenir un agent sociocommunautaire? <i>(Expériences de vie, dans la police...)</i> .
B-2	Lors de votre première intervention à cette école secondaire (établir l'année), quel était votre diagnostic de la situation?
B-3	Comment la situation a-t-elle évolué depuis, jusqu'à l'année dernière? <i>(Autant les améliorations que les détériorations).</i>
B-4	Quelle serait votre plus belle réussite en lien avec votre présence / vos interventions dans cette école secondaire? <i>(Faire ressortir une expérience particulièrement positive).</i>
B-5	Du point de vue du travail policier, quelle est l'utilité de la présence policière en milieu scolaire?

**PARTIE C : PRÉSENCE ET INTERVENTIONS POLICIÈRES DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES**

C-1	<p>Quelles sont les activités de nature sociocommunautaire que vous menez au sein de cette école secondaire?          Pouvez-vous élaborer sur la nature et la fréquence de ces activités?  <i>(Possiblement : racontez-moi une intervention typique de cette nature à l'école secondaire en question).</i></p>
C-2	<p>Agissez-vous parfois à titre de policier éducateur (donnez-vous parfois un cours à des élèves)?  <i>Si oui, de quel(s) sujet(s) traitez-vous? Pourquoi ces sujets plutôt qu'un autre?</i></p>
C-3	<p>Êtes-vous parfois amené à utiliser des moyens de répression en lien avec cette école? Pouvez-vous élaborer SVP? <i>(La nature et la fréquence des activités de répression que vous déployez personnellement).</i></p>
C-4	<p>En moyenne, combien d'heures par semaine (et/ou par mois) êtes-vous présent à cette école secondaire (lorsque l'on considère toutes les tâches que vous y effectuez)?</p>
C-5	<p>De façon générale, comment êtes-vous mis au courant des différentes problématiques? <i>Exemple : dénonciations directes des élèves, par l'intermédiaire de la direction, des autres membres du personnel de l'école, informateurs, plaintes de parents, etc.?</i></p>
C-6	<p>Comment qualifieriez-vous la collaboration des élèves de cette école? <i>(Exemples : dénonciations, témoignages, attitude positive envers le policier, respect).</i> SVP élaborer et donnez des exemples...</p>
C-7	<p>Qu'en est-il de la collaboration des membres du personnel?</p>
C-8	<p>Pouvez-vous me parler de vos relations avec la direction de cette école secondaire?</p>
C-9	<p>Comment s'effectue le partage des responsabilités entre vous et les autorités scolaires?</p>
C-10	<p>De façon générale, quels sont les objectifs de votre implication auprès de cette école secondaire?</p>
C-11	<p>Pouvez-vous me parler de la façon dont vous réglez la plupart des problématiques auxquelles vous faites face dans cette école? (Mesures formelles et informelles, judiciaires et extra-judiciaires, justice réparatrice, arrestation, etc.).</p>
C-12	<p>Êtes-vous évalué (par le service de police ou par l'école) pour les activités que vous menez dans cette école secondaire?  <i>Le cas échéant : SVP élaborer sur la reddition de compte ou l'évaluation à laquelle vous êtes soumis.</i></p>

**PARTIE D : CONTEXTE SCOLAIRE**

D-1	Des mesures de prévention situationnelle sont-elles déployées à cette école? <i>Exemples : détecteurs de métal, caméras de surveillance...</i> Verriez-vous (voyez-vous) l'implantation de telles mesures d'un bon œil au sein de cette école secondaire?
D-2	Y a-t-il d'autres écoles secondaires dans votre secteur? Si oui, combien?
D-2a	<i>(Si oui à D-2) – Par rapport aux autres écoles de votre secteur, quel traitement réservez-vous à l'école X? Y consacrez-vous plus de temps, moins de temps? Pourquoi?</i>
D-3	L'école embauche-t-elle un gardien de sécurité (ou l'équivalent)? Si oui, comment partagez-vous les tâches?
D-4	Y a-t-il d'autres intervenants qui peuvent influencer votre présence à cette école? Comment coordonnez-vous vos interventions? Comment sont les relations avec ces autres intervenants? <i>Exemples : infirmière, psychologue, travailleur social, surveillants.</i>
D-5	Comment qualifieriez-vous le voisinage immédiat de l'école (les rues, les parcs, les arrêts d'autobus, les stations de métro et autres lieux qui sont proches de l'école)? Ce milieu a-t-il un impact positif, neutre ou négatif sur les élèves qui fréquentent cette école?

**PARTIE E : CONTEXTE ORGANISATIONNEL (POLICIER)**

E-1	Au sein de votre poste, y a-t-il d'autres policiers qui s'impliquent auprès de cette école secondaire? Si oui, que font-ils dans les grandes lignes?
E-2	Diriez-vous que vos supérieurs hiérarchiques vous aident / vous encouragent à mener à bien votre mission à cette école secondaire? Pouvez-vous illustrer à l'aide d'exemples?
E-3	Comment les autres policiers alimentent-ils la nature de vos interventions? <i>(Exemple : se pourrait-il que des patrouilleurs vous donnent souvent des informations qui vous incitent ensuite à agir?)</i>
E-4	Utilisez-vous quelque documentation que ce soit pour vous aider à bien faire votre travail à cette école secondaire? <i>Chercher une référence quelconque, un guide, un manuel...</i> <i>En cas de réponse négative : trouveriez-vous utile de disposer d'un tel outil?</i> <i>En cas de réponse positive : cette documentation est-elle pertinente, bien adaptée?</i>

## PARTIE F : PERCEPTIONS DU POLICIER DES PROBLÉMATIQUES DE L'ÉCOLE

**ÉNONCÉ GÉNÉRAL : Concernant l'école secondaire en question, pour l'année scolaire 2004-2005, quel serait l'état de la situation à l'égard des problématiques suivantes selon vous?**

F-1	Des vols (vols simples).
F-2	Du vandalisme (graffitis, bris d'objets, etc.).
F-3	Des batailles entre élèves (pas pour s'amuser).
F-4	Des élèves se font attaquer physiquement par d'autres élèves (se font battre, se font donner des coups).
F-5	Des menaces entre les élèves (chantage, harcèlement, etc.).
F-6	Des élèves qui apportent des armes à l'école (bâtons, couteaux, chaînes, etc.).
F-7	Des jeunes ou des adultes qui ne sont pas de cette école viennent y faire du trouble (vendre de la drogue, menacer, intimider, attaquer, etc.).
F-8	Des comportements racistes.
F-9	Des conflits (engueulades, menaces, etc.) entre élèves parce qu'ils sont d'origines ethniques différentes.
F-10	Des élèves qui insultent <b>les enseignants</b> .
F-11	Des élèves qui intimident (menacent) <b>des adultes</b> de l'école.
F-12	Des élèves qui attaquent physiquement <b>des adultes</b> de l'école.
F-13	Des élèves qui en obligent d'autres à leur donner des objets ou de l'argent en utilisant la force ou la menace (« taxage » ou vol qualifié).
F-14	Des problématiques de consommation et/ou de trafic de drogues illicites à cette école secondaire ou dans les environs immédiats? Le cas échéant, pouvez-vous élaborer svp?
F-15	Selon vous, combien y aurait-il de gangs de rue (délinquants) différents qui sont présents au sein de cette école secondaire? <b>Définition</b> : Un gang de rue regroupe des jeunes qui : <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'adonne à des activités criminelles (vol, vente de drogues, vandalisme, etc.), ou ont des problèmes avec la police;</li> <li>• Ont un nom, un signe distinctif (tag, logo), un chef, un territoire;</li> <li>• Peuvent être dangereux (attaquent, menacent, intimident, etc.).</li> </ul>
F-15a	Quelle est votre source d'informations en la matière? ( <i>Exemple : directeur d'école, renseignement policier, simple perception?</i> )
F-15b	Si F-15 est différent de zéro (0) : Quelles sont les principales activités de ces gangs de rue au sein de cette école?
F-16	Selon vous, la présence d'armes à feu est-elle préoccupante à cette école? <i>SVP élaborer... (auriez-vous une idée de la prévalence?)</i> .
F-17	Lorsque vous songez à l'ensemble des installations, (gymnase, corridors, toilettes, cour d'école, etc.), quel niveau de sécurité attribuez-vous à l'école concernant le vandalisme, le vol et l'agression?
F-18	Quel serait, d'un point de vue policier, le lieu le plus problématique de l'école (prise dans son sens large)?
F-19	Selon vous, y a-t-il un moment de la journée où un élève est plus susceptible de se faire agresser ou menacer par un autre élève?
F-20	Selon vous, quel type de problèmes devrait être prioritaire à régler dans cette école? Pouvez-vous justifier votre réponse?

**PARTIE G : CONCLUSION**

G-1	Comment pourrait-on améliorer la présence policière dans les écoles secondaires?
G-2	Quelles sont les principales difficultés auxquelles vous faites face dans votre travail en lien avec cette école secondaire?
G-3	Considérant toutes les demandes auxquelles doit répondre votre organisation policière, êtes-vous d'avis que la présence en milieu scolaire devrait être augmentée, maintenue ou réduite?
G-4	Avez-vous des suggestions, des pistes de réflexion ou des commentaires d'ordre général qui pourrait me guider dans ma recherche sur l'implication policière dans les écoles secondaires?  Y a-t-il des choses qui n'ont pas été dites et que vous aimeriez rajouter?
X-X	<i>Commentaires et réflexions du chercheur</i>