

Université de Montréal

**Intervention policière en milieu scolaire :
expérience et point de vue des acteurs**

par

Ekaterina Ivanova

École de criminologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
en criminologie

Septembre 2010

© Ekaterina Ivanova, 2010

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Intervention policière en milieu scolaire : expérience et point de vue des acteurs

Présenté par :

Ekaterina Ivanova

évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Marthe Cousineau, présidente-rapporteuse

Étienne Blais, directeur de recherche

Jasline Flores, membre du jury

Résumé

Contexte et objectif. Afin de résorber le problème de la violence en milieu scolaire, de nombreux programmes et partenariats « police-école » ont vu le jour. Malgré la popularité de ces initiatives, les évaluations établissent toutefois que leurs effets sur la violence et la délinquance sont plutôt triviaux. Récemment, le programme de prévention « Unité sans violence » a été implanté dans plusieurs écoles de la région métropolitaine de Montréal et une évaluation préliminaire rapporte que son introduction fut suivie d'une baisse significative de la victimisation. À l'aide d'une approche mixte, l'objectif de ce mémoire est d'explorer la pertinence des concepts du rôle paradoxale et de l'intervention en contexte d'autorité afin de mieux comprendre les interactions entre les partenaires du programme et d'identifier de nouvelles pistes permettant de mieux comprendre les effets des programmes policiers en milieu scolaire.

Méthodologie. La recherche repose sur des données qualitatives et quantitatives. D'une part, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des intervenants (policiers, enseignants et éducateurs spécialisés) afin de recueillir leur point de vue et expérience par rapport au programme. D'autre part, des questionnaires ont été administrés aux élèves de cinquième et sixième année de 20 écoles, ce qui a permis de documenter leur perception des policiers.

Résultats. Les résultats aux entrevues suggèrent que les rôles d'aidant du policier et celui plus répressif s'inscrivent en continuité plutôt qu'en contradiction. Les rôles d'éducateur et de « grand frère » du policier seraient très bien reçus par les élèves. L'expérience des policiers, leur approche empathique et personnalisée ainsi que leur intérêt pour le travail communautaire apparaissent comme des éléments clés du bon déroulement du programme. Les résultats aux questionnaires montrent d'ailleurs que les élèves ont une perception très favorable des policiers.

Conclusion. Les concepts de rôle et d'intervention en contexte d'autorité apparaissent comme des éléments clés qui devraient être intégrés à toute recherche évaluative visant à mieux comprendre l'effet des programmes policiers sur la délinquance. De plus, d'autres évaluations quantitatives du programme « Unité sans violence » sont nécessaires pour

mieux comprendre l'influence de certaines de ses composantes, soit le renforcement positif, l'étalement du programme tout au long de l'année scolaire, le rôle des enseignants dans la transmission du message et l'exposition continue au programme entre la cinquième et sixième année.

Mots clés : violence, milieu scolaire, programme policier, relation d'aide, contexte autorité, rôle policier

Abstract

Context and objectives. Several « police-school » partnerships and programs have been developed in order to combat school violence. Despite the popularity of these incentives, evidence from several studies show that their effects on violence are rather trivial. Recently, a prevention program, “Unit Without Violence”, was implemented in several schools of the greater Montreal region. Preliminary assessments suggest that its introduction led to a significant reduction in violent victimizations. Using a mixed approach, the objective of this dissertation is to explore the relevance of the concepts of the dual role of police officers and that of intervention in a context of authority to further our understanding about interactions between partners and identify new concepts for investigating the effects of police programs on school delinquency.

Method. A mixed research design was developed to gather qualitative and quantitative data. On one hand, semi-structured interviews were conducted with stakeholders (police officers, teachers and other specialists) to gather data on their views and experiences with the program. On the other hand, a paper-pencil survey was administered to fifth and sixth grade pupils of 20 schools to measure their perceptions about the police.

Results. The present results suggest that the repressive and the resource-person roles are rather in continuity than in conflict. The educative and big-brother roles of police officers appear to be well received by pupils. The experience of police officers, their empathetic and custom approach as well as their interest for community work are seen as key elements of the success of the program. Survey results also show that pupils have a very positive perception of the police.

Conclusion. Concepts related to the role of police officers and interventions in a context of authority are seen as key elements that should be included in any evaluation seeking to investigate the effect of police programs on school delinquency. Furthermore, additional quantitative assessments of the “Unit Without Violence” program are needed to further our understanding of the mediating effects, on school violence, of certain of its features such as the length of the program (the program is given through the whole school year),

the positive reinforcement aspect, the teacher's role in transmitting the message of the program and the continued exposure to the program between fifth and sixth grades.

Key words: violence, school, police programs, help relationship, context of authority, police officer roles

Table des matières

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : RÉCENSION DES ÉCRITS.....	7
1.1 Programmes policiers en milieu scolaire.....	8
1.2 Le programme « Unité sans violence »	12
1.2.1 Objectifs du programme.....	12
1.2.2 Déroulement du programme.....	13
1.2.3 Activités au long de l'année.....	14
1.2.4 Rôles du personnel scolaire et du policier.....	16
1.2.5 Évaluation du programme.....	17
1.3 Concepts des rôles policiers et de contexte d'autorité.....	21
1.4 Études mixtes.....	30
1.5 Cadre théorique : l'interactionnisme symbolique.....	32
1.6 Problématique.....	35
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	37
2.1 Sources de données.....	38
2.2 Collecte de données qualitatives.....	39
2.2.1 Critères et techniques d'échantillonnage.....	39
2.2.2 Interviewés.....	41
2.2.3 Cueillette de données.....	43
2.3 Collecte de données quantitatives.....	45
2.4 Stratégie analytique.....	47
2.4.1 Stratégie analytique qualitative.....	47
2.4.2 Stratégie analytique quantitative.....	48
CHAPITRE 3 : EXPOSÉ DES RÉSULTATS	50
3.1 Rôles des agents sociocommunitaires et des autres intervenants dans le programme « Unité sans violence ».....	51
3.1.1 La nature de l'intervention en milieu scolaire : une pluralité de rôles.....	51
3.1.2 L'implication de l'école à la base de la réussite du programme.....	54
3.2 Dynamique des interactions.....	57

3.3 Perception du programme « Unité sans violence » par les élèves	60
3.3.1 Perceptions des élèves selon les interviewés.....	60
3.3.1.1 Policier apprécié par les élèves.....	60
3.3.1.2 Participation dynamique des élèves	62
3.3.1.3 Prédilections des élèves à bien ou mal réagir.....	63
3.3.1.4 Questionnement sur l'existence du conflit entre le rôle du policier et le contexte d'autorité.....	66
3.3.1.5 Impact du programme sur la perception des policiers chez les élèves.....	68
3.3.2 Perception des policiers chez les élèves : résultats quantitatifs.....	69
3.4 Autres thèmes importants.....	74
3.4.1 Critiques du programme.....	74
3.4.2 Autres impacts du programme.....	78
 CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	83
4.1 Interactions entre les policiers et les intervenants.....	85
4.2 Complémentarité des rôles des acteurs assurant la continuité.....	86
4.3 Dualité « aidant-répresseur ».....	87
4.4 Formation et qualités nécessaires pour intervenir en milieu scolaire.....	89
4.5 Renforcement positif.....	92
4.6 Autres facteurs d'acceptation du programme par les élèves et les intervenants scolaires.....	93
 CONCLUSION.....	96
 BIBLIOGRAPHIE.....	102
 ANNEXE I : Questionnaire sur la perception du policier.....	112

Liste des tableaux

# Tableau	Titre du tableau	Page
Tableau 1	Effet du programme « Unité sans violence » sur différentes échelles de violence : comparaison avant et après	20
Tableau 2	Schéma pour la répartition des répondants	48
Tableau 3	Comparaison des moyennes avant et après le programme « Unité sans violence »	72
Tableau 4	Perception des policiers chez les élèves avant l'implantation du programme « Unité sans violence »	73

Liste des sigles et acronymes

DARE : Drug Abuse Resistance Education

DUC : Déclaration Uniforme de la Criminalité

GREAT : Gang Resistance Education And Training Program

MSP : Ministère de la sécurité publique (du Québec)

PDQ : Poste de quartier (au SPVM)

PIMS : Programme d'Intervention en Milieu Scolaire

QG : Quartier général

SPVM : Service de Police de la Ville de Montréal

SRO : School Resource Officers

SQ : Sûreté du Québec

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Étienne Blais qui m'a dirigée tout au long de mes deux années de maîtrise. Ses commentaires, recommandations, et son efficacité et professionnalisme ont fait de mon parcours de maîtrise une expérience enrichissante. Cela a été un réel plaisir de travailler avec lui.

Bien évidemment, merci à tous les interviewés anonymes, pour avoir eu de l'intérêt pour mon projet et avoir bien voulu y participer, pour votre franchise et votre motivation. Merci au Service de police de la Ville de Montréal et au coordonateur de « l'Unité sans violence » pour l'accueil chaleureux, l'enthousiasme et les encouragements.

Je remercie également les professeurs et chargés de cours aux cours desquels j'ai eu le grand plaisir d'assister durant ces deux années : Carlo Morselli; Marie-Marthe Cousineau; Mylène Jaccoud et Stéphane Léman-Langlois.

Je remercie de tout mon cœur mes parents, Galina et Roman, qui m'ont toujours supportée et encouragée à continuer quoi qu'il arrive. Bien que vous soyez loin, vous êtes toujours présents dans mes pensées et dans mon cœur.

Je remercie Pierre Taschereau, pour son amour et sa compréhension. Depuis nos débuts, tu as été non seulement un conjoint merveilleux, mais aussi mon meilleur ami. Ta présence m'a été d'un grand support à plusieurs reprises.

Finalement, je remercie ma gang d'amis pour le soutien et tous les bons moments que nous avons passés ensemble.

Introduction

Avec la montée de l'indiscipline dans les années 1970 (Toby, 1980) et les nombreuses fusillades des années 1990 et 2000 (Maguire, Weatherby et Mathers, 2002), la délinquance, et plus particulièrement la violence en milieu scolaire sont devenues des sujets d'actualité aux États-Unis, au Canada et en Europe. Plusieurs publications laissent même croire à une augmentation généralisée de la violence dans les écoles dans les années 1990. Selon Chase (1993) par exemple, entre 1987 et 1991, le nombre d'adolescents arrêtés pour meurtre aux États-Unis a augmenté de 85%. Durant la même période, le taux de la violence à l'école aurait augmenté de façon alarmante (Chase, 1993). En 1993, l'Association Nationale de l'Éducation (États-Unis) estimait qu'environ 100 000 jeunes apportaient une arme à feu à l'école à tous les jours et que quelques 2000 étudiants et 40 professeurs étaient attaqués à toutes les heures (Chase, 1993).

Malgré la rareté des violences graves telles que des fusillades, les écoles seraient propices à des manifestations violentes de moindre importance. Par exemple, un étudiant sur cinq aurait été victime d'intimidation (Smith et Myron-Wilson, 1998) et les bagarres et escarmouches seraient très communes (Neill, 2002). Pour sa part, Gottfredson (2001) estime que, bien que les étudiants passent seulement 18 % de leurs heures éveillées à l'école, ils y expérimentent une quantité disproportionnelle de comportements délinquants : 37 % des crimes violents et 81 % des vols ont lieu sur le territoire des écoles. Selon les données de la DUC, 20 % des crimes commis dans les écoles rapportés à la police des villes de Vancouver, Edmonton, Calgary, Toronto et Montréal sont liés à des actes violents, dont 60 % sont des voies de fait (Janhevich, 1997). Notons que les données de la DUC ne prennent en considération que les cas signalés à la police. Or, le chiffre noir pourrait être particulièrement important en milieu scolaire, les jeunes constituant un groupe particulièrement réticent à collaborer avec la police (Tessier-Jasmin, 2006; Cousineau, Gravel, Lavergne et Wemmers, 2003; Kinsey, Lea et Young, 1986). Par exemple, seulement 10% des cas de *taxage* seraient déclarés à la police au Québec (Cousineau, Gagnon et Bouchard, 2003).

La violence en milieu scolaire peut avoir des répercussions néfastes pour les élèves. Les victimes de violence éprouvent souvent plus de difficultés sur le plan académique, développent parfois des comportements antisociaux et iraient même jusqu'à

s'adonner à des comportements délinquants (Graham, 1988; Farrington, 2002). Il est reconnu que les comportements violents ternissent la qualité de l'environnement et du climat scolaires, ce qui entraîne des conséquences négatives sur l'apprentissage des élèves (Tessier-Jasmin, 2006; Payne, Gottfredson et Gottfredson, 2003; Gottfredson, 2001; Elliott, Hamburg et Williams, 1998; Janhevich, 1997; Debarbieux, 1996).

Par conséquent, la violence scolaire a été identifiée comme une priorité des décideurs politiques et de sécurité publique de plusieurs pays (*National Assessment of School Resource Officer Programs*, 2005; Astor et coll., 1997). Aux États-Unis, plusieurs programmes de prévention ont vu le jour tels que les caméras de surveillance, les détecteurs de métaux et les programmes de prévention développementale (*National Assessment of School Resource Officer Programs*, 2005; Lambert et McGinti, 2002; *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, 2000; *U.S. Department of Education*, 1998). Au Québec, les programmes de prévention de la violence en milieu scolaire se sont rapidement multipliés au cours des dernières années (Cousineau et coll., 2003).

Les collaborations entre les policiers et les autorités scolaires s'inscrivent dans cette volonté de prévenir la délinquance chez les jeunes et plus particulièrement, la violence en milieu scolaire. Aux États-Unis, environ 17 000 policiers collaborent avec les écoles (Brown, 2006) tandis que la Sûreté du Québec a implanté son Programme d'intervention en milieu scolaire (PIMS) dans plus de 200 établissements. Les principaux types de programmes s'articulent autour du policier éducateur, du policier ressource et de l'agent de liaison (Blais et coll., 2008).

La capacité des policiers à s'attaquer efficacement aux problématiques de délinquance vécues en milieu scolaire a toutefois été remise en question à maintes reprises (Blais et coll., 2008; Gottfredson et coll., 2006; Gottfredson, 1997). Dans leur synthèse systématique, Blais et coll. (2008) indiquent non seulement que les évaluations rigoureuses sont rares mais que les résultats des études méthodologiquement robustes ne permettent pas de conclure à l'efficacité des programmes policiers en milieu scolaire. Dans certains cas, ces programmes produiraient même des effets pervers sur les

perceptions des élèves envers les policiers. D'autres avancent que la formation policière est insuffisante pour faire face aux problématiques scolaires (Brown, 2006).

Malgré les résultats plutôt pessimistes des synthèses systématiques, Blais et coll. (2008) émettent une mise-en-garde contre toute conclusion hâtive. Les études ne donnent que très peu, voire aucune information quant à l'ampleur et à la nature de la problématique vécue avant l'intervention policière. De même, aucune information n'est disponible à propos du nombre de policiers affectés à un programme et du déploiement des ressources. Enfin, Blais et coll. (2008) soulignent que les chercheurs n'adoptent aucune stratégie pour bien distinguer l'effet du programme sur la délinquance réelle et la reportabilité de celle-ci.

Tandis que les limites identifiées par Blais et coll. (2008) sont de nature plus méthodologique, un concept central, qui pourrait expliquer le soi-disant échec des programmes en milieu scolaire, est absent des études. Il s'agit du rôle des policiers tel que perçu par les policiers eux-mêmes ainsi que par les collaborateurs au programme et les participants, soit les élèves. Lors de l'intervention en milieu scolaire, le policier adopte souvent plusieurs rôles, soit celui de personne ressource pouvant conseiller et aider le jeune, et le rôle d'agent représentant la loi et l'ordre, et pouvant procéder à l'arrestation des jeunes qui transgressent la loi. Ainsi, le policier adopte un double rôle dont la compatibilité a été remise en question (Brodeur, 2004). Cette incompatibilité entre les rôles du policier pourrait, en partie, expliquer l'inefficacité de leurs programmes dans les écoles, spécialement si les jeunes ne perçoivent pas les policiers comme une ressource à qui ils peuvent faire confiance (Hardy, 2001; Seron et Wittezaele, 1991). Même si certains chercheurs indiquent que l'intervention d'aide en contexte d'autorité est indissociable du travail social, ce sont la compétence, la motivation et la formation policière en tant que travailleur social, ainsi que la capacité à passer à travers l'embûche de la non-acceptation de la légitimité de l'intervention par les jeunes, qui sont parfois remises en question (Brown, 2006; Gosselin, 1978).

Récemment, le programme « Unité Sans Violence », mis en place par le Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) a été évalué favorablement. C'est-à-dire que des baisses significatives ont été enregistrées dans la sévérité perçue de la violence et

l'incidence de la victimisation physique chez les élèves de treize écoles primaires de la grande région métropolitaine (Blais et Gagné, 2009). Ce programme consiste, notamment, en cinq ateliers-rencontres étalés sur l'année scolaire, d'un policier sociocommunautaire avec des classes de cinquième et sixième année du primaire. Le programme vise à amener les élèves à ne pas accepter la violence et à s'exprimer adéquatement face à celle-ci. Lors des rencontres, les policiers traitent des types de violence, de l'importance de ne pas la tolérer et des comportements à adopter si les élèves en sont témoins ou victimes.

Afin de surmonter les limites conceptuelles identifiées précédemment, le présent mémoire explore l'utilité du concept de dualité entre les rôles du policier et des compétences qui lui seraient nécessaires pour l'intervention en milieu scolaire, tout en s'inspirant des écrits sur l'intervention en contexte d'autorité. Afin d'atteindre son but, le présent mémoire opte pour une approche mixte. Dans un premier temps, l'approche qualitative est privilégiée afin d'obtenir de l'information sur les expériences et points de vue des policiers quant à leur intervention en milieu scolaire. Le même exercice est réalisé avec le personnel des écoles. L'approche qualitative est de nature plus exploratoire et permet justement d'identifier des concepts absents des recherches quantitatives et de vérifier si des concepts sont utiles pour comprendre la réaction des partenaires et participants à un programme (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009). Dans un second temps, des données de sondage sont analysées afin de connaître la perception des élèves par rapport aux policiers. Les concepts de rôle, d'appréciation de la police et de préjugés face à la police sont abordés.

Le présent mémoire se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre décrit les principaux programmes policiers en milieu scolaire, les résultats des évaluations et leurs limites. Ce premier chapitre présente également le programme « Unité Sans Violence » et la notion du rôle des policiers. Ce chapitre se termine par la présentation de la problématique de recherche et ses objectifs spécifiques. Le deuxième chapitre présente la méthodologie, soit la source des données et les stratégies analytiques utilisées à la fois pour les volets qualitatif et quantitatif. Le troisième chapitre rapporte les résultats des analyses, tandis que le quatrième revient sur les objectifs de la recherche et la positionne

par rapport aux écrits scientifiques. Un modèle conceptuel est également proposé en fonction des conceptions des élèves, des policiers et des intervenants en milieu scolaire.

Chapitre 1 : Recension des écrits

Ce chapitre se divise en quatre principales sections. La première partie expose les programmes policiers en milieu scolaire et leurs évaluations, incluant le programme « Unité Sans Violence ». La deuxième partie traite de l'évolution du rôle du policier et présente des interprétations des résultats des évaluations des programmes d'intervention policière en milieu scolaire, remettant en question la compatibilité du rôle du policier et du contexte d'autorité qui y est attaché. La troisième partie explique la pertinence de combiner la perspective phénoménologique et l'étude de cas, ainsi que d'une méthodologie mixte pour notre recherche. En dernier lieu, la problématique clôt le chapitre.

1.1 Programmes policiers en milieu scolaire

De nombreux programmes d'intervention policière en milieu scolaire ont vu le jour depuis les 30 dernières années, dans de différents pays, variant quant à leurs organisations, philosophies et styles d'intervention. Cependant, nous n'avons pas trouvé de typologie universelle de ces programmes, ce qui est probablement dû à des contextes et circonstances trop variables pour une catégorisation claire. Selon Shaw (2004), les initiatives police-école reflètent les aspects des dimensions suivantes: mode proactif ou réactif; rôle préventif ou dissuasif; interventions générales ou ciblées; buts larges ou spécifiques; interventions formelles ou informelles; projet à court, moyen ou long terme; partenariat bilatéral ou multilatéral.

Bien que plusieurs programmes policiers soient actuellement implantés en milieu scolaire, seulement trois ont fait l'objet d'évaluation, soit le policier ressource, le policier éducateur et l'agent de liaison (Blais et coll., 2008).

Policier-ressource

Le policier-ressource est généralement assigné en permanence à une école ou à une commission scolaire. Il intervient principalement dans les écoles secondaires. Le policier porte l'uniforme et assure la sécurité des élèves et du personnel enseignant en

patrouillant l'enceinte de l'école. Bien que le policier ait les fonctions de sensibiliser, conseiller et appréhender les étudiants délinquants, la prévention de la violence s'effectuerait principalement par la dissuasion des étudiants tentés de contrevenir aux règles (Blais et coll., 2008). Selon Cusson (2002), la présence d'un agent de l'ordre sur les lieux aurait le potentiel de décourager ces étudiants de passer à l'acte par l'augmentation de la probabilité de se faire prendre sur le fait et de subir une punition.

Dans certains cas, des tâches parallèles à leurs fonctions principales sont assignées aux policiers, telles que la participation aux activités parascolaires, aux réunions avec des parents, aux comités et l'enseignement des programmes éducatifs tels que GREAT¹ et DARE² (Brown, 2006).

Bien que certains auteurs soient favorables au maintien du policier-ressource dans les écoles et le conçoivent comme une mesure centrale à la prévention de la délinquance (Brown, 2005; McDevitt et Panniello, 2005; Johnson, 1999), cette conclusion est prématurée (Blais et coll., 2008). Malgré les résultats optimistes de certains (Brown, 2005; McDevitt et Panniello, 2005; Johnson, 1999), la faiblesse des protocoles de recherche ne permet pas de classer le policier-ressource dans la catégorie des stratégies efficaces ou prometteuses à prévenir la criminalité en milieu scolaire (Blais et coll., 2008). De plus, ces études s'intéressent aux perceptions des élèves du policier-ressource, aux mesures de prévention en place ou bien aux perceptions du policier lui-même, ce qui n'est pas révélateur de son impact réel sur la violence scolaire. La seule étude avec un protocole robuste conclut à une absence d'impact du policier-ressource sur la perception des étudiants, quant au niveau de la délinquance de leur école (Jackson, 2002).

Policier éducateur

Dans le cadre de ce programme, le policier se substitue au professeur. Il organise des séances avec les élèves des écoles des niveaux primaire et secondaire afin de les sensibiliser aux conséquences néfastes associées à la violence, la consommation de drogue et l'adhésion aux gangs. Lors de ces programmes, les policiers visent aussi à

¹ Drug Abuse Resistance Education

² Gang Resistance Education and Training

transmettre des habiletés aux élèves pour qu'ils puissent développer des stratégies afin d'éviter de sombrer dans la délinquance. Ils apprennent à dire « non » aux drogues et à repérer les situations potentiellement dangereuses (Gottfredson et Bauer, 2007; Gottfredson, 1997). Bref, ces programmes policiers comportent des volets éducatifs et de sensibilisation.

Les programmes policiers éducatifs les plus populaires sont DARE et GREAT qui s'attaquent respectivement à la consommation de drogue et l'adhésion aux gangs. Dans le programme DARE, les policiers misent à développer l'estime de soi des jeunes, à leur transmettre des connaissances sur les drogues et à modifier leurs attitudes par rapport à ces dernières, dans le but de prévenir la consommation de substances telles que l'alcool, le tabac et les drogues illicites. Le programme GREAT est basé sur la même logique mais est adapté à la problématique des gangs de rue.

DARE et GREAT sont les deux seuls programmes policiers éducatifs qui ont fait l'objet d'évaluations (Blais et coll., 2008). Selon la méta-analyse d'Ennett et coll. (1994), le programme DARE augmenterait le niveau de connaissances générales des jeunes sur la drogue, mais n'aurait aucun impact sur leur consommation. Pour leur part, les méta-analyses de Gottfredson (1997) et de Gottfredson et coll. (2006) ne permettent pas de conclure à l'efficacité du policier éducateur, le programme DARE ne produisant que des effets modestes sur la consommation de drogue. Selon ces chercheurs, ses effets ne varieraient ni en fonction de la version du programme, ni du grade auquel il est enseigné (Gottfredson, 1997). En ce qui concerne l'évaluation de GREAT de Esbensen et Osgood (1999), sa faible rigueur méthodologique et l'absence de reproductions ne permettent pas de tirer de conclusion ferme quant à l'impact du programme.

L'agent de liaison

Le programme d'agent de liaison s'inspire du modèle de police communautaire. Ainsi, la réduction de la délinquance en milieu scolaire passerait par une amélioration des relations entre les élèves et les policiers ainsi que par l'adoption de la philosophie que la réduction de la délinquance est la responsabilité de tous et chacun (Skogan, 2006). Dans le cadre de ce programme, le rôle du policier est d'effectuer un rapprochement entre les

forces de l'ordre - et les adolescents, d'une part, - et de les sensibiliser à l'importance de cette proximité, d'autre part. De plus, l'amélioration de la confiance mutuelle entre les policiers et les jeunes devrait augmenter le taux de dénonciation de la délinquance et baisser le taux des pratiques délinquantes en général. Le succès de ce programme reposerait donc sur la collaboration entre la police et la communauté afin de résoudre les problématiques de violence et de comportements illicites (Skogan, 2006; Sherman et Eck, 2002).

Blais et coll. (2008) concluent que seulement deux études évaluatives du programme (Bazemore, Stinchcomb et Leip, 2004; Hopkins, Hewstone et Hantzi, 1992) témoignent de la rigueur méthodologique suffisante pour accorder une validité scientifique à leurs résultats. Or, ces résultats montrent que l'agent de liaison ne prévient pas la délinquance. Alors que Bazemore et coll. (2004) trouvent au programme qu'ils ont évalué (*Truancy Intervention Initiative*) un impact positif de courte durée sur l'absentéisme, Hopkins et coll. (1992) constatent un impact négatif du policier éducateur sur l'opinion des élèves sur la police, les préjugés négatifs à son égard et sur leur appréciation générale des policiers.

Malgré l'apparent échec des programmes policiers en milieu scolaire à prévenir la délinquance, Blais et coll. (2008) invitent à la prudence. En fait, leur synthèse systématique fait ressortir plusieurs problèmes centraux aux études évaluatives. Premièrement, leur synthèse n'intègre les résultats que de trois des 11 études évaluatives répertoriées puisque huit d'entre-elles comportent des limites méthodologiques importantes qui minent la validité interne des résultats (Blais et Cusson, 2007; Weisburd et coll., 2001). Il est notamment difficile de généraliser les résultats à d'autres contextes, d'autant plus que les trois études ont été réalisées aux États-Unis dans des milieux souvent réticents à l'intervention policière. Deuxièmement, le niveau de délinquance n'est pas documenté. Faute de situations problématiques, il n'est pas surprenant que l'intervention policière ne produise aucun effet. Troisièmement, les auteurs sont souvent incapables de dissocier les effets du programme policier sur la délinquance et ceux produits sur la reportabilité. Par exemple, il est probable que la baisse de la délinquance réelle soit masquée par une augmentation du nombre de crimes connus par les policiers

(Boivin, 2006). Une sensibilisation efficace peut inciter les jeunes à dénoncer davantage et à mieux reconnaître certains crimes, tels l'intimidation. Finalement, les études ne se questionnent pas sur la compatibilité entre les rôles adoptés par le policier. Le modèle de police communautaire a souvent fait l'objet de critique par rapport à sa conception des rôles du policier (Brodeur, 2004). Bien que les interventions prometteuses soient souvent multi facettes (Gottfredson et Bauer, 2007), il n'est pas dit qu'un même intervenant peut revêtir plusieurs rôles.

1.2 Programme « Unité sans violence »

1.2.1 Objectifs du programme

Le programme « Unité sans violence » impliquant un partenariat entre le SPVM et Info-Crime, a pour but d'inciter les élèves de cinquième et sixième année du primaire à ne pas accepter la violence et à s'exprimer lorsqu'ils en sont victimes ou témoins. Les objectifs spécifiques du programme sont les suivants :

- Informer et sensibiliser les élèves aux différentes formes de violence.
- Sensibiliser les élèves aux impacts de la victimisation et aux principes de l'escalade de la violence.
- Inciter les élèves à s'exprimer et à s'affirmer lorsqu'ils sont confrontés à la violence.
- Outiller les élèves afin de les amener à réagir adéquatement face à la violence.
- Donner aux élèves le pouvoir d'agir et favoriser le développement du sentiment d'appartenance à l'école par la création d'une « Unité sans violence ».
- Favoriser leur implication dans la promotion d'un environnement sans violence.
- Soutenir les élèves dans un rôle de médiateur entre les pairs, par la création d'une « Unité sans violence ».

- Inciter les élèves à encourager les comportements positifs et offrir des modèles positifs par la remise de billets récompense.

(Unité sans violence : Exprimez-vous! Document de présentation des objectifs.)

1.2.2 Déroulement du programme

Le programme consiste en cinq rencontres, étalées sur l'année scolaire, entre un policier et les élèves d'une classe de cinquième ou sixième année du primaire. Les policiers s'impliquant dans le programme sont des agents sociocommunautaires d'expérience qui s'occupent de « l'Unité sans violence » en même temps que d'autres programmes auprès de différents groupes dans la communauté (par exemple, les personnes âgées).

Lors du premier atelier, le policier résume le déroulement des rencontres et les principes directeurs du programme. Il définit les différentes formes de violence et explique l'importance de ne pas les accepter. Il encourage également les élèves à dénoncer les situations de violence observées ou vécues à un adulte ou bien à s'y interposer.

Le deuxième atelier comprend la distribution du matériel « Unité Sans Violence » aux jeunes : un chandail, un brassard et un tapis à souris informatique. Par la suite, les élèves signent un contrat à l'endos de leur nouveau chandail qui les engage à ne pas accepter l'intimidation et les sites web violents, ainsi que deux autres formes de violence significatives qu'ils ne toléreront dans leur entourage. De plus, les membres de l'Unité devront intervenir s'ils observent des comportements pro-sociaux chez les élèves de l'école. Ils leur remettront des billets de récompense permettant de gagner des prix. Le billet récompense a pour objectif de permettre aux membres de « l'Unité sans violence » de souligner les bons comportements de leurs pairs. Cette façon de faire vise à utiliser le renforcement positif afin de donner de l'attention et souligner le comportement des élèves qui ont de bonnes stratégies de résolution de conflits et qui s'expriment afin de faire diminuer la violence dans leur école. Les billets sont accessibles aux élèves et au

personnel de l'école. Sur le billet il est indiqué le nom de la personne qui a eu le bon comportement, un résumé de l'action posée et le nom du membre de l'Unité qui l'a émis. Les billets émis sont validés par un adulte engagé dans le programme. L'atelier se termine par la promesse, prononcée de vive voix par les élèves de la classe, de respecter le contrat. Le policier aussi demande aux élèves d'aller faire la promotion du programme dans les classes des plus jeunes et de lui en faire le rapport au prochain atelier.

Le troisième atelier est un retour sur les observations et les interventions faites par les membres de l'Unité depuis la signature du contrat. Les élèves membres parlent également des questions qu'on leur a posées.

Le quatrième atelier traite des valeurs et des modèles positifs et négatifs. Les élèves sont encouragés à s'exprimer sur le sujet et à en discuter avec le policier, l'enseignant(e) et leurs pairs.

Le cinquième atelier consiste en une projection d'un DVD illustrant différentes situations de violence auxquelles les élèves pourraient être confrontés. Le policier arrête systématiquement la projection afin de leur demander leur avis sur l'attitude à adopter dans ces situations.

Le programme se conclut par une sortie collective en fin d'année qui regroupe l'ensemble des classes qui ont participé au programme (toutes les écoles y participent).

1.2.3 Activités tout au long de l'année

Le programme se distingue par la continuité de ses activités tout au long de l'année scolaire. Voici un survol de ces activités :

- Selon l'entente prise avec la direction et les enseignants de chaque école, le chandail doit être porté par chaque élève au moins une journée par semaine. L'enseignant de chaque classe reçoit aussi un chandail pour pouvoir le porter à son tour. Des brassards sont également mis à la disposition de chaque classe pour les porter par-dessus le manteau. Les élèves portant le chandail ou le

brassard doivent effectuer des surveillances dans l'école et dans la cour d'école, distribuer les billets-récompense et décourager les comportements violents, en incitant leurs pairs à la résolution pacifique des conflits.

- À la fin de chaque semaine, l'élève ayant reçu le plus grand nombre de billets-récompense, à la fin de chaque semaine, est mis en évidence dans chaque classe. À la fin de chaque mois, l'on décerne une mention à titre d'étoile du mois de l'Unité parmi tous les membres. En même temps, un prix est tiré au hasard parmi tous les élèves ayant reçu des billets récompense, chaque billet devenant un coupon de tirage.
- Les élèves-membres de l'Unité doivent faire la promotion du programme et de ses valeurs dans les classes des plus jeunes.

Selon les concepteurs du programme, son potentiel repose sur les éléments suivants :

- Le concept de l'Unité permet d'unir les élèves d'une classe dans une démarche commune de non-violence. Il permet de mettre à profit la force du nombre et favorise le sentiment d'appartenance au groupe et l'attachement à son milieu.
- « Unité » et « Exprimez-vous! » sont les mots-clés du message véhiculé par le programme.
- Le chandail de « l'Unité sans violence » est remis à chaque élève afin d'être porté tout au long de l'année. Il confère le statut de membre de l'Unité et favorise le sentiment d'appartenance au groupe et à son milieu. De plus, il favorise le rassemblement du groupe-classe autour de ce concept. Il permet de créer un impact visuel du nombre et a l'avantage d'identifier parmi tous les élèves d'une école, ceux qui sont membres de l'Unité.
- Le contrat signé par les élèves permet un engagement personnalisé de chaque élève dans une démarche de non-violence de même que l'engagement collectif de tous les élèves d'un groupe classe dans un effort commun. Chaque élève personnalise son contrat, ce qui lui permet de se l'approprier et de le coller à

sa propre réalité. La signature du contrat favorise un engagement réel de chaque élève à ne pas tolérer la violence et à s'exprimer. Finalement, le fait que le contrat soit imprimé au dos du chandail et qu'il soit porté par l'élève sur une base hebdomadaire permet de garder cet engagement vivant. Cette visibilité du contrat permet à tous d'être informés de cet engagement.

- Le tapis de souris informatique est remis aux élèves pour qu'ils le ramènent à la maison. Cela permet de susciter la discussion avec les parents et la fratrie sur cette problématique. Aussi, le tapis est un outil visant à prévenir la violence par les différents médiums d'échange informatique. Il vient rappeler à l'élève que même à partir de son clavier, il doit éviter tout propos violent, menaçant ou dégradant.
- Le billet-récompense permet aux élèves membres de « L'Unité sans violence » de souligner les comportements positifs de tous les élèves de l'école. Cette démarche de renforcement positif permet de valoriser les bons comportements et de donner un rôle de leader positif aux membres. De plus, en consignant ces bons comportements et en les affichant, des modèles positifs sont offerts aux élèves qui en ont peu. Le billet-récompense permet de participer à un tirage mensuel afin d'encourager les membres à participer à cette démarche de renforcement positif.

(Unité sans violence : Exprimez-vous! Document de présentation des objectifs.)

1.2.4 Rôles du personnel scolaire et du policier

Le policier et le personnel de l'école ont des responsabilités spécifiques par rapport au programme. Le policier est responsable de faire parvenir à l'école le matériel requis (chandails, brassards, tapis à souris informatique, prix pour le tirage, billets récompenses et affiches). Il doit animer les ateliers, assurer un suivi de l'application du programme et être disponible comme personne-ressource pour le personnel de l'école qui participe au programme. Il doit aussi assurer un suivi auprès des élèves qui vont rapporter

être victimes ou témoins de comportements violents de même qu'auprès des élèves ayant des comportements violents.

Pour sa part, la direction de l'école doit s'assurer du volontariat des enseignants à participer au programme et leur offrir le soutien nécessaire; faire la promotion du programme auprès du personnel de l'école afin de favoriser l'intérêt de tous et renforcer les valeurs et les messages rattachés au programme dans l'ensemble de la vie scolaire des élèves.

Finalement, les enseignants responsables des classes participantes doivent veiller au port des chandails et à la gestion des billets récompenses; accorder du temps de classe aux policiers pour intervenir auprès des élèves dans le respect des échéanciers du programme; apporter leur soutien et faire appel aux ressources du milieu pour venir en aide aux élèves qui rapporteront des situations où ils sont victimes ou témoins d'événements violents et, comme la direction, renforcer les valeurs et les messages rattachés au programme dans l'ensemble de la vie scolaire des élèves.

(Unité sans violence : Exprimez-vous! Document de l'entente de partenariat.)

1.2.5 Évaluation du programme.

Récemment, un groupe de chercheurs a évalué la mise-en-œuvre du programme « Unité sans violence » ainsi que ses effets sur les taux de victimisation et de délinquance d'élèves du primaire de 13 écoles de la grande région métropolitaine de Montréal (Blais et Gagné, 2009). Un questionnaire a été administré aux élèves à deux reprises, soit environ un mois avant le début du programme et un mois après le dernier atelier. Ainsi, les chercheurs ont pu employer une période-fenêtre d'un mois pour colliger des données sur les comportements violents des élèves (leur sévérité perçue de la violence et le fait d'être témoin, victime ou agresseur), leur sentiment de sécurité à l'école, leurs pratiques de dénonciation et leur perception de la police. Au total, le questionnaire comportait environ 200 questions de type Likert, variant de 1 à 4. Par exemple, les questions demandaient la fréquence à laquelle les élèves avaient été victimes de certains actes

violents au cours du dernier mois. Les jeunes participants au sondage pouvaient répondre entre 1 « jamais », 2 « une ou deux fois par mois », 3 « une fois par mois », et 4 « plusieurs fois par semaine ».

Les questionnaires furent administrés en classe par les enseignants lors d'une période prévue à cet effet. Les enseignants étaient en charge d'octroyer un numéro à chaque élève afin d'assurer leur anonymat et de pouvoir apparier les données entre les deux temps de passation du questionnaire. Dans la majorité des cas, les enseignants ont aussi lu les questions avec les élèves afin d'en faciliter la compréhension. Au total, des données furent colligées auprès de 617 élèves de cinquième et sixième année.

Les élèves de leur échantillon sont âgés en moyenne de 10,9 ans et 51 % sont de sexe masculin. Ces élèves proviennent majoritairement de quartiers défavorisés, comme en témoigne une cote moyenne de 9,23 à l'échelle de désavantage social créée par le ministère de l'Éducation du Québec. Cette échelle varie de 1 à 10, 10 étant le signe d'un quartier socialement désavantagé sur la base de la proportion de familles à faible revenu et monoparentales et de nouveaux arrivants, et de la mobilité urbaine. De plus, leurs données furent colligées dans des écoles multiethniques. Sur l'ensemble des élèves, 36 % sont Européens ou Nord Américains, tandis que 21 et 16 % ont respectivement un père d'origine asiatique ou antillais. D'autre part, 15 % sont d'origine latino-américaine et 8 % sont d'origine arabe. Finalement, les élèves d'origine africaine et de l'Europe de l'Est sont les moins nombreux avec des proportions de 4 et 1 %, respectivement.

Sur le plan des comportements violents, ceux-ci touchent une large proportion d'élèves, mais semblent peu fréquents sur une base mensuelle. Par exemple, 94,8 % des élèves affirment avoir été témoin de violence au cours du mois précédant le début d'« Unité sans violence » et 75,1 % ont été victimes de violence physique (se faire pousser, coup de poing ou coup de pied, par exemple). De plus, 13,7 % des élèves disent avoir été victime d'intimidation. Enfin, environ 6, 11 et 55 % des élèves ont admis avoir intimidé, endommagé des biens ou posé des gestes physiquement violents sur un autre élève au cours du mois précédant « l'Unité sans violence ».

Bien que la violence touche une proportion importante d'élèves, les gestes violents sont relativement rares. Les moyennes pour les échelles de « témoin de violence », « victime de violence physique » et « victime d'intimidation » oscillent entre 1 et 2, ce qui signifie que de manière générale les élèves sont tout au plus victimes une à deux fois par mois de ces gestes. Enfin, les scores aux échelles de délinquance auto-révélee suggèrent que la majorité des victimes sont le lot d'une faible proportion d'élèves.

Leurs résultats aux tests de *T* suggèrent également que le programme fut efficace à réduire la perception de la sévérité de la violence chez les élèves ainsi que la fréquence de victimisation physique. Bien que les élèves semblent plus fréquemment victimes d'intimidation après le programme, il faut interpréter ce résultat avec précaution. Une composante importante du programme consiste à sensibiliser et informer les élèves sur les différentes formes de violence et particulièrement, sur l'intimidation. L'intimidation et ses conséquences sont souvent méconnues des élèves. Le programme aurait probablement contribué à développer leurs connaissances du sujet et à les amener à reconnaître l'intimidation. La hausse dans l'échelle serait vraisemblablement due à une meilleure capacité, des élèves, à reconnaître l'intimidation et non à une réelle hausse de ces comportements. Enfin, des informations colligées auprès du service de police local indiquent que les changements observés dans les échelles ne sont pas attribuables aux fluctuations saisonnières ou à quelconque tendance déjà à la baisse ou à la hausse de la délinquance dans les écoles.

Tableau 1. Effet du programme « Unité Sans Violence » sur différentes échelles de violence : comparaison avant et après son introduction (traduction libre)

Échelles composées	Avant	Après	Valeurs <i>T</i>
Perception sur l'ampleur de la violence	2,24	2,18	2,27*
Témoin de violence	1,90	2,11	0,81
Victime de violence physique	1,38	1,34	1,73 [†]
Victime d'intimidation	1,11	1,55	1,79 [†]
Délinquance – intimidation	1,04	1,06	0,99
Délinquance – violence contre les biens	1,10	1,08	0,96
Délinquance – physique	1,25	1,25	0,33

[†] $p < 0,10$; * $p < 0,05$.

Source : Blais, É., et Gagné, M-P. (2009). *The impact of a school-based instructional police program on violence and denunciation behaviours: A multi-center approach*. Présentation faite au 61^{ème} congrès annuel de la Société Américaine de Criminologie, Philadelphie, PA, 3-8 novembre 2009.

Les chercheurs ont aussi étudié les changements dans les comportements de dénonciation des élèves et leurs perceptions de la police. Les résultats suggèrent que la réduction de la victimisation est principalement attribuable à deux éléments. D'une part, les élèves dénonceraient davantage les comportements violents dont ils sont témoins. Plus précisément, les élèves disent s'interposer plus souvent entre l'agresseur et la victime. Les victimes et délinquants n'auraient toutefois pas changé leurs comportements. D'autre part, la perception des policiers se serait améliorée, ce qui peut faire en sorte que les élèves soient plus réceptifs au message transmis par eux (Blais et Gagné, 2009).

Finalement, la composante qui renforce les comportements non-violents des élèves pourrait aussi expliquer le succès du programme « Unité sans violence ». En effet, le programme est semblable aux autres programmes de sensibilisation/éducation, tels que DARE ou GREAT, mise-à-part l'escouade qui récompense les comportements non-violents et intervient en cas de conflits violents ou potentiellement violents entre les élèves (Blais et Gagné, 2009).

1.3 Concepts des rôles policiers et de contexte d'autorité

Nous débutons la problématisation de recherche à partir d'un questionnement sur une potentielle incompatibilité des rôles du policier avec le contexte d'autorité ou des compétences requises lors des interventions en milieu scolaire. Pour approfondir les concepts en question, il est indiqué de survoler brièvement l'historique de l'évolution du rôle traditionnel du policier et des indicateurs de son efficacité jusqu'à sa définition dans le cadre du modèle communautaire. Par la suite, nous définissons le concept du contexte d'autorité et exposons la recension des écrits relative aux possibilités de compatibilité des rôles d'« aidant » et de « répresser ». Finalement, nous présentons des avis professionnels sur les qualités, compétences, formations et approches nécessaires pour la réussite relation d'aide en position d'autorité et nous nous interrogeons sur la motivation des policiers à pratiquer le travail communautaire.

Bittner interprète la période qui s'étend de la fin des guerres napoléoniennes jusqu'à la Première guerre mondiale comme une montée du pacifisme et de la condamnation du recours à la violence. Ce changement est dû en premier lieu, à l'exercice d'un gouvernement basé sur le consentement plutôt que sur la force coercitive de l'État. En deuxième lieu, il est dû à la réforme de la justice pénale produisant un adoucissement des peines qui a mené à une réticence croissante à user de la force pour gouverner (Brodeur, 2004; Bittner, 1990; Bittner, 1970).

Suite à cette tendance à la modération, la police britannique de Sir Robert Peel est créée comme un projet de restriction systématique de l'usage de la force coercitive pour octroyer le monopole de son exercice à un corps de spécialistes (les policiers) (Brodeur, 2004).

À la fin de la Deuxième guerre mondiale, s'enclenche un processus de réforme des polices anglo-saxonnes. Cette réforme résulte d'une suite de bouleversements dans la conjoncture urbaine nord-américaine, notamment en raison des tensions raciales, de la création des zones de guerre urbaine, de l'effondrement du contrôle du trafic de drogue et de l'expansion de la popularité des armes au sein de la population (Brodeur, 2004).

En 1970, Bittner publie *Les fonctions de la police dans la société moderne* dans lequel il redéfinit la conception populaire des services policiers. Il les associe moins à l'usage effectif de la violence qu'à leur capacité d'y recourir selon les exigences d'une situation. La police de Bittner est donc conçue comme un mécanisme de distribution virtuelle de la force coercitive (Bittner, 1990, 1970). Les interventions se limitent à des réponses à des urgences et à des incidents indésirables. La prévention est peu considérée. La nécessité de ne recourir qu'au minimum de force justifié par les circonstances d'une intervention policière est un leitmotiv des travaux de Bittner (Brodeur, 2004; Goldstein, 1979).

Parallèlement au modèle bittnérien, le modèle de la police de communauté est élaboré, résultant d'une collaboration des chercheurs du *National Institute of Justice* (NIJ) et de l'Université de Harvard. L'idée est accueillie avec un grand enthousiasme par le ministère de la Justice et le gouvernement des États-Unis. L'approche communautaire est principalement axée sur la résolution des problèmes sur lesquels la police peut avoir un impact, plutôt que sur la traditionnelle répression du crime. La notion même du problème est redéfinie avec l'ajout du potentiel de l'accroissement de l'insécurité de la communauté au calcul de sa gravité. La collaboration avec d'autres services publics est fortement encouragée. La communication efficace avec la collectivité, les minorités et les médias devient une des priorités (Brodeur, 2004).

L'évolution de la police traditionnelle vers la police communautaire reforme radicalement le mandat policier. L'agent qui applique la loi se transforme en un membre du public, embauché pour remplir des devoirs qui sont également ceux de tous les concitoyens. Sa mission passe de l'élucidation des crimes à la résolution des problèmes de la communauté et l'amélioration de sa qualité de vie. Ce n'est plus le nombre d'arrestations, ni la rapidité de la réaction aux crimes graves, mais l'absence du crime et du désordre qui détermine son efficacité. La décentralisation de l'imputabilité policière accentue les responsabilités locales des policiers par rapport aux besoins de la communauté. Finalement, une certaine transparence médiatique gagne du terrain, afin d'améliorer le canal de communication entre la communauté et les corps policiers, différant grandement de la stratégie défensive de la police traditionnelle (Brodeur, 2004).

Depuis 1996, la popularité scientifique de la police communautaire chute au profit du modèle de la résolution des problèmes de Goldstein (1996). Les deux approches partagent comme caractéristiques : un mandat élargi de la prévention des incivilités et du désordre en plus de celle du crime, des partenariats avec divers segments de la société civile et la décentralisation des services privilégiant les cas locaux. La police de résolution diverge de l'approche communautaire en préférant le résultat au moyen; l'expertise et le savoir à la visibilité communautaire comme bases stratégiques; le renseignement à la communication communautaire; la résolution des problèmes individuels aux problèmes collectifs; un mode d'intervention focalisé, séquentiel et innovateur; une idéologie technologique du savoir-faire; une responsabilité du leadership reposant sur la police uniquement (Brodeur, 2004).

Les programmes de collaboration entre les services policiers et les écoles s'inscrivent dans le modèle de la police communautaire et sa promotion du rapprochement entre les agents de l'ordre et les groupes de citoyens. L'objectif est l'établissement d'une relation de confiance, de communication et d'inclusion desdits groupes dans la résolution de leurs propres problèmes.

Cependant, les programmes d'intervention policière en milieu scolaire se positionnent dans un contexte d'autorité très particulier vis-à-vis des membres de la communauté concernés par cette intervention, c'est-à-dire les jeunes. En tant qu'éducateur, le policier doit prévenir les victimisations en établissant une relation de confiance avec les jeunes et en les outillant pour faire face aux situations de violence. Ce qui peut paraître paradoxal, c'est que le même intervenant doit aussi dissuader les jeunes de commettre des délits. En tant qu'agent de l'ordre, il doit leur exposer une liste d'interdictions légales et leurs conséquences désagréables; les surveiller dans la cour d'école; les réprimander; les appréhender en cas d'infraction aux règlements. La groupe-cible avec lequel les services policiers effectuent un tel rapprochement de confiance, contrairement aux autres groupes de citoyens, ne perçoit pas toujours la présence d'un « problème collectif » à résoudre ou la pertinence d'une tentative de résolution. Nonobstant l'opinion des jeunes, le programme et le policier leur sont imposés.

Il est évident que les programmes policiers en milieu scolaire ne sont pas les seules pratiques qui placent l'aidant en contexte d'autorité : celles-ci se retrouvent, par exemple, dans les rapports entre agents correctionnels et détenus ou entre patients et psychothérapeutes en cas de thérapie obligatoire. Mais dans ces situations, la relation d'autorité est résultante d'une condition problématique individuelle déjà existante : la commission d'une infraction criminelle ou le diagnostic d'une maladie mentale grave. Dans le cas des programmes policiers dans les écoles, cette condition n'existe pas et l'intervention est imposée à un groupe complet à cause du risque hypothétique qu'elle se (re)produise. En tant que moyen de prévention d'un acte illégal potentiel, le programme risque d'être perçu illégitime par certains jeunes, qui pourraient se sentir étiquetés, surveillés ou avoir été influencés par le stéréotype du policier injuste brimant leur liberté.

Le paradoxe du rôle d'aidant dans un contexte d'autorité pourrait-il entraîner l'inacceptation de la légitimité de l'intervention policière par les jeunes et leur fermeture conséquente au message transmis ? Cette hypothèse pourrait expliquer, en partie, l'échec de la majorité des programmes policiers dans les écoles. En effet, une bonne image du policier intervenant auprès des jeunes serait à la base de la réussite d'un tel programme (Snyder et Sickmund, 1996).

La possibilité du caractère fondé de cette hypothèse amène des interrogations pessimistes. Puisque le mandat de l'application de la loi et le statut d'autorité légale sont difficilement dissociables du rôle du policier et que le contexte d'autorité pourrait potentiellement baisser le niveau d'efficacité des programmes policiers en milieu scolaire, la profession du policier pourrait s'avérer inconciliable avec le rôle d'éducation et de prévention auprès des jeunes. La question du rôle du policier tel que perçu par celui-ci, les autres intervenants et les élèves apparaît comme une avenue cruciale pour la compréhension des relations entre différents acteurs. Le concept de dualité des rôles n'est cependant pas abordé dans les études évaluant les retombées des programmes policiers en milieu scolaire.

Avant de se prononcer sur l'utilité de ce concept et les dimensions y étant liées, il importe d'expliquer le sens de cette notion. Buchan parle de l'autorité comme d'un droit institutionnellement reconnu, qui est exercé par un titulaire d'un poste ou d'un statut

socialement défini, dans le but d'influencer l'action des autres, nonobstant leur attitude personnelle immédiate par rapport à la direction de cette influence. Le pouvoir est un ingrédient important de l'autorité, cependant les deux ne sont pas nécessairement concomitants. L'autorité est un potentiel d'influence basé sur la position, alors que le pouvoir est une capacité réelle de contrôler (Buchan, 1972).

Tout système social possède un ensemble de règles explicites, implicites ou parfois ignorées qui vient régir les rapports entre les humains. Il s'agit là de la base de tout ensemble social et les règles sont à l'origine de toute forme d'organisation sociale (Gosselin, 1979).

Lorsque les règles établies dans une unité sociale donnée ne sont pas respectées, les représentants de l'autorité (policiers, intervenants sociaux, inspecteurs en santé et sécurité, parents, etc.) se chargent de veiller à l'application et au respect des règles. Dans l'exercice de leurs fonctions, ils peuvent adopter diverses tactiques : information, explication, discussion, concession, persuasion ou dissuasion, et en dernier ressort, pénalisation et neutralisation (Gosselin, 1979).

Il importe de bien saisir qu'il y a une distinction fondamentale entre se retrouver en contexte d'autorité (ce qui est très fréquent) et devoir exercer des rôles d'autorité. Les parents d'une unité familiale sont plus ou moins constamment en contexte d'autorité par rapport à leurs enfants, mais ils ne sont pas toujours appelés à jouer des rôles d'autorité, en imposant des sanctions, par exemple. La situation est similaire pour les agents de libération conditionnelle ou de probation (Gosselin, 1979).

Selon Buchan (1972), l'autorité est une composante de tout travail social. De nombreux spécialistes s'entendent sur la nécessité du consentement pour la réussite d'une intervention, le changement ne pouvant s'opérer que si la personne le désire et est prête à s'impliquer, et si elle fait confiance en la compétence et l'autorité de l'intervenant (Blankstein, 1986; Esprimont, 1978; Buchan, 1972). Dans le cas des policiers éducateurs, c'est la confiance que leur expriment les jeunes qui serait garante d'une hausse des dénonciations, d'une réceptivité quant au message sur les gangs et les drogues, par exemple.

Donc, si l'individu est consentant et reconnaît la légitimité de l'intervention, le contexte d'autorité suffit largement, ce qui enlève la responsabilité du double-rôle (« aidant » et « répressif ») à l'intervenant. D'ailleurs, plusieurs praticiens refusent ou manifestent des résistances à intervenir auprès des bénéficiaires non consentants (Palmer, 1983; Gosselin, 1979; Raynor, 1978) et à travailler en contexte d'autorité (Palmer, 1983; Buchan, 1972).

D'ailleurs, dans plusieurs cas, les rôles « aidant » et « répressif » sont la responsabilité d'individus distincts provenant d'organismes avec des missions précises. Par exemple, les travailleurs de rue se concentrent uniquement sur les besoins du jeune et même si ce dernier affiche des problèmes de délinquance, il ne risque pas de se faire appréhender par l'intervenant. Blankstein (1986), par exemple, partage l'idée que l'application des sanctions aux délinquants doit incomber à une autre personne que son agent de probation. Les programmes de prévention en milieu scolaire devraient-ils être mis en œuvre par des intervenants sociaux et des enseignants, ne laissant à la police que l'application de la loi ?

Meyerowitz (1955) suggère que certains enfants « difficiles » en maison d'accueil ont besoin d'une relation permissive, donnée par quelqu'un d'autre que le travailleur social qui a le pouvoir effectif sur eux. Compton et Galaway (1975) argumentent que le pouvoir devrait être éliminé des relations de travail social par le déplacement de la pratique loin de ses bases légales et institutionnelles. Cette proposition est basée sur la position voulant que le rôle du travailleur social soit non d'appliquer les sanctions de la société, mais de procurer des services sociaux en collaboration avec les clients. (Palmer, 1983). Certaines agences s'occupant du bien-être des enfants et d'assistance publique ont tenté de séparer l'autorité du rôle de l'aidant. Elles ont assigné des travailleurs spécifiques aux consultations et d'autres aux pouvoirs mandatés de l'agence, afin d'éliminer une potentielle source de conflit dans la relation travailleur-client. Par contre, dans cette situation, certains clients pouvaient être rancuniers étant donné que leur conseiller laisse une autre personne, moins sensible à leurs besoins, prendre des décisions à leur sujet (Palmer, 1983).

Cependant, d'autres spécialistes affirment que le consentement et l'acceptation de l'autorité de l'intervenant ne sont pas obligatoires au succès dès le début de l'intervention. Gosselin (1979) prétend que les bénéficiaires volontaires (donc reconnaissant la présence d'un problème) et non volontaires présentent sensiblement les mêmes caractéristiques : définition différente des problèmes; résistance; difficulté ou incapacité de les exprimer; démotivation à être traité; inacceptation du statut d'infériorité ou désaccord des actions de solution. Le bénéficiaire volontaire peut vivre sensiblement les mêmes réalités lorsque l'aide offerte semble peu répondre à ses besoins immédiats qui sont peut-être d'ordre financier, matériel etc.

Pour illustrer sa position, Gosselin (1979) compare l'intervenant qui bâtit une relation de confiance avec son bénéficiaire à un ingénieur bâtissant un pont. Selon Gosselin (1979), un intervenant ne travaillant qu'avec des bénéficiaires volontaires serait comme un ingénieur ne réclamant que de bons piliers pour construire son pont : il n'aurait pas le mérite d'avoir bien réussi son travail puisque ce dernier aurait été trop facile à réussir. Gosselin (1979) affirme donc que stimuler, favoriser ou susciter la motivation du bénéficiaire constitue l'essence de tout travail de relation d'aide, que les bénéficiaires soient volontaires ou non.

Si la littérature ne nous propose pas de réponse claire au questionnement sur la nécessité de l'acceptation de la légitimité de l'intervention en contexte d'autorité, elle offre une nouvelle dimension à la problématique qui est celle de la qualification de l'aidant intervenant en contexte d'autorité et l'acceptation de sa légitimité par la personne. Si l'on applique l'affirmation de Gosselin (1979) aux programmes policiers en milieu scolaire, on pourrait, par exemple, présupposer que même si le double-rôle du policier serait garant du manque de confiance initial des jeunes, ses qualifications personnelles auraient le potentiel de lui faire gagner cette confiance avec le temps et réussir l'intervention.

Mais la compétence nécessaire de l'intervenant policier pourrait s'étendre au-delà de la simple capacité de convaincre un public potentiellement réticent de lui faire confiance. Raynor (1978) avance, au sujet du travail des agents de probation, que le fait d'amener des personnes à changer leur comportement dépendrait de leur choix personnel

d'améliorer leur sens des responsabilités et d'identité. Cela devrait se faire par une augmentation progressive de la fréquence des situations où ils auraient un réel choix à faire en matière de leurs comportements et de l'atteinte de leurs objectifs. Par exemple, le contrôle du crime par la supervision dans la communauté serait essentiellement un sous-produit des efforts d'aide basés sur la motivation du client à changer. Ce fait associerait le rôle de l'agent de probation à celui du travail social plus qu'à la prévention. Buchan (1978), lui aussi recommande de considérer le sujet de l'intervention comme un décideur et le responsabiliser dans ce sens.

Le policier intervenant dans une école devrait donc également être compétent à amener les jeunes à se voir comme des décideurs (en ce qui concerne la drogue, la violence ou autre sujet central du programme) et à considérer les avantages de certaines décisions (dénoncer la violence, refuser de consommer de la drogue etc.) par rapport aux désavantages d'autres (commettre un délit, rejoindre un gang etc.).

L'ensemble de ces avis de chercheurs inspire une théorie explicative du succès de « l'Unité sans violence »: les qualités personnelles des intervenants liées à la compétence, la formation ou la bonne approche pourraient être garantes de son efficacité, indépendamment du contenu du programme lui-même. Il pourrait s'avérer utile d'investiguer ces qualités pour dissocier les effets du programme des effets produits par l'intervenant.

Les auteurs confèrent plusieurs qualités à un intervenant efficace en contexte d'autorité. Selon Buchan (1978), il doit avant tout, être confiant et confortable avec son propre rôle et avec l'autorité qui lui est conférée.

Palmer (1983) soutient (sur les intervenants en protection et correction des mineurs), que mis à part l'expertise, un intervenant doit avoir l'habileté d'être autonome, de l'expérience de vie et la force personnelle de prendre des décisions, de s'y fier et de se faire respecter par le client. Il prétend, par exemple, que beaucoup de travailleurs de la protection de l'enfance sont sujets à l'épuisement lorsqu'ils sont engagés juste après leur sortie des bancs d'école, sans grande expérience de vie. Palmer (1983) indique que deux capacités devraient être apprises par les intervenants. Premièrement, ils doivent pouvoir

évaluer et anticiper la réaction du client sous son autorité en se basant, notamment, sur ses expériences passées. Deuxièmement, ils doivent être capables de mettre à jour les sentiments, distorsions et mécompréhensions du client entravant le développement d'une relation de confiance. Finalement, Palmer prévient qu'une fois que l'autorité est acceptée par le client, ce dernier pourrait essayer de la tester de temps en temps. L'intervenant doit donc avoir la compétence de la rétablir, encore et encore. Selon Palmer (1983), des qualifications et l'expérience sont requises pour motiver les clients à reconnaître l'autorité de l'intervenant. Par conséquent, il serait difficile pour un jeune intervenant inexpérimenté d'établir une relation d'aide en contexte d'autorité nécessaire à un travail efficace en protection de l'enfance.

Gosselin (1978) propose un nombre d'étapes à franchir pour une meilleure intervention : en premier lieu bien comprendre que le bénéficiaire non volontaire n'a pas choisi d'être en contact avec l'intervenant et lui permettre d'exprimer son anxiété ou son agressivité; en deuxième lieu, expliquer clairement le rôle de l'intervenant et les raisons de l'intervention, en expliquant les rôles et en définissant les pouvoirs de chaque partie. Buchan (1978) insiste, lui aussi, sur l'importance de la clarification de l'autorité et de la distinction de l'autorité et de l'exercice de celle-là. Quant à l'exercice comme tel des rôles d'autorités, lorsque cela s'avère nécessaire, Gosselin (1978) conseille de faire usage de jugement, de bien évaluer les situations, de ne pas dépasser les limites réelles des pouvoirs délégués et de faire usage de discernement quant aux mesures à appliquer. Pour sa part, Buchan (1978) suggère, pour une meilleure acceptation de l'autorité par le client, de présenter cette dernière comme non coercitive et basée sur une capacité supérieure et la compétence d'aider le client.

Finalement, Gosselin avoue qu'un intervenant doit savoir reconnaître avoir besoin de supervision, de meilleures sessions de formation, d'entraînement ou de ressourcement, s'il y a lieu.

Certes, la littérature attribue à l'intervenant efficace en contexte d'autorité un nombre de compétences difficilement quantifiables ou évaluables et d'étapes spécifiques. Chose sûre, ces compétences et étapes relèvent beaucoup plus d'une formation d'un travailleur social avec public spécifique qu'à celle d'un policier. La qualité de la

formation des policiers intervenant en milieu scolaire a d'ailleurs été remise en question (Brown, 2006).

De plus, la culture professionnelle des policiers suscite déjà des résistances envers le modèle communautaire. En premier lieu, il apparaît extrêmement difficile de déconstruire l'identité policière qui repose en grande partie sur la figure du contrôleur, et lui substituer une figure hybride, qui allie des traits de l'animateur et du leader social (Brodeur, 2004). Deuxièmement, Skolnick et Bailey (1988) doutent que les nouvelles recrues et les jeunes policiers aient la maturité nécessaire à la résolution des problèmes humains et sociaux complexes. De plus, les jeunes recrues de la police sont profondément influencées par l'image médiatique du policier comme un héros combattant le crime à temps plein. Les policiers pourraient donc manquer à la base de motivation, de formation et de compétence pour intervenir efficacement auprès des jeunes, leur inspirer la confiance nécessaire et la légitimité de leur intervention et leur faire passer le message de façon efficace et compréhensible.

Cela pourrait aussi expliquer en partie l'échec de la majorité des programmes d'interventions policières en milieu scolaire, dans lequel cas l'« Unité Sans Violence » aurait peut-être réussi à contourner l'embûche de la compétence policière pour assumer le double-rôle aidant et répressif. Seule une étude exploratoire dudit programme pourrait confirmer ou infirmer cette hypothèse et mettre à jour les mécanismes derrière le succès d'un tel programme, ou du moins d'identifier des concepts utiles à de futures évaluations.

1.4 Études mixtes

Le concept de rôle et des compétences particulières nécessaires à l'intervention sont presque absents des études. La grande partie des études effectuées traitant de l'intervention policière en milieu scolaire se concentre sur l'évaluation quantitative des impacts. Ces synthèses de connaissances et recherches évaluatives ont principalement mis l'accent sur les retombées préventives des programmes. En effet, ces études

permettent de documenter le lien entre l'implantation d'un programme policier en milieu scolaire et des indicateurs tels la violence, l'absentéisme et la perception de la police. Toutefois, une telle approche plus déductive en nature ne permet pas de tenir compte de concepts potentiellement utiles tels la relation d'aide en contexte d'autorité, les compétences policières et la confiance (Gosselin, 1979).

Aussi, aucune étude canadienne ou américaine ne s'est intéressée à l'expérience et au point de vue des principaux acteurs prenant part à ces programmes, ni à leur perception de leur propre rôle, ni à la possible relation entre cette perception et l'efficacité du programme. Or, la perspective phénoménologique qui s'inscrit dans une tradition plus inductive s'intéresse aux perspectives des acteurs quant à leur expérience et point de vue.

Dans le cadre de telles études, Cresswell (2007) souligne aussi les nombreux avantages de l'étude de cas qui consiste à se pencher sur un cas ou plusieurs systèmes délimités dans un même cas dans un temps, à travers une collecte de données détaillée et approfondie incluant des sources multiples. L'approche mixte, soit la combinaison des deux approches qualitatives et de données quantitatives, est donc particulièrement indiquée.

Premièrement, une approche qualitative permet d'effectuer une analyse des mécanismes sous-jacents aux comportements des acteurs et à l'interprétation qu'ils en font, au lieu de se limiter à celle des coefficients statistiques. Bref, une approche qualitative est indiquée pour une recherche d'une diversité de mécanismes plutôt qu'un seul mécanisme (Alami et coll., 2009).

L'avantage d'un point de vue qualitatif réside dans la possibilité de faire apparaître des dimensions qui ne sont pas directement visibles par le biais des approches quantitatives (Alami et coll., 2009). Dans notre cas, il pourrait s'agir des mécanismes stratégiques des relations de pouvoir ou de coopération entre les acteurs; de la dynamique sociale de la construction de leurs rôles; de la logique de leurs prises de décision par rapport à la thématique de la violence, etc. Il pourrait, en premier lieu, contribuer à vérifier l'utilité des concepts dont traite cette recherche et, en deuxième lieu,

confirmer ou infirmer les pistes explicatives au pessimisme des évaluations passées présentées plus haut; fournir de nouvelles pistes ou mettre la lumière sur les facteurs influençant le succès ou l'échec des interventions en milieu scolaire. Par exemple, nous venons de constater, dans la section précédente, toute l'importance des caractéristiques personnelles et de l'approche individuelle du policier sociocommunautaire, ainsi que de sa perception de son propre rôle. Nous ne pouvons explorer pleinement ces facteurs que par le biais d'une méthode qualitative.

Deuxièmement, l'approche mixte est appropriée pour traiter des perceptions des acteurs et des participants, et de confronter les résultats de multiples sources de données. De plus, certaines réponses aux questions peuvent être obtenues par le biais de sondages lorsque la pertinence de certaines dimensions ressort de la littérature. C'est notamment le cas de la perception des policiers partagée par les élèves (Hopkins et coll., 1992).

1.5 Cadre théorique : l'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique, dont les origines sont associées à l'École de Chicago, s'interroge sur le sens que les acteurs donnent à leurs situations et à leurs actions, afin de comprendre leurs conduites sociales. Selon cette discipline, les identités sociales et le sens des statuts sociaux sont socialement transmis et socialement transigés à travers les interactions sociales (Poupart, 2001). La conception que l'on a de soi (notre identité) et la conception que l'on a des autres (la manière dont nous les percevons et le sens que nous attribuons à leurs actions) se négocient en cours d'interactions et en fonction des contingences et des contraintes des situations (Poupart, 2001).

La perspective de l'interactionnisme symbolique a notamment été utilisée pour étudier les relations entre les gardiens et détenus et lors d'aide thérapeutique sous contrainte (Vacheret, 2002; Hardy, 2001; Seron et Wittezaele, 1991). Ces études ont permis de comprendre comment les individus ciblés par l'intervention réagissaient ainsi que de déceler les conditions sous lesquelles, ces mêmes individus pouvaient y être

réceptifs. À cet effet, Vacheret (2002) rapporte qu'une relation d'aide entre les gardiens et les détenus peut s'établir suite à une négociation et que le premier contact est déterminant. Une intervention initiée par une action « hostile » a peu de chances d'être bien vue par le détenu. Bref, une relation de confiance doit d'abord s'établir dans le but de démystifier les rôles de l'intervenant. C'est en investiguant ces notions de rôles et d'intervention en contexte d'autorité que nous comptons documenter non seulement la perception des policiers mais aussi celles des élèves et intervenants.

La perspective interactionniste symbolique est parfaitement indiquée pour notre recherche s'interrogeant sur le point de vue et l'expérience des acteurs par rapport à un phénomène (programme policier en milieu scolaire).

Dans le cadre de cette perspective, nous choisissons de combiner deux approches qualitatives. Nous effectuons une recherche sur le phénomène de l'expérience des acteurs des interventions policières en milieu scolaire, par le biais d'une étude d'un cas qui est le programme « Unité sans violence ».

Pour commencer, l'approche phénoménologique décrit le sens que donnent plusieurs individus à une expérience vécue à partir d'un concept ou d'un phénomène. Les phénoménologues mettent l'accent sur la description de ce que tous les participants ont en commun lorsqu'ils expérimentent un phénomène. Le chercheur collecte donc des données des personnes ayant expérimenté ledit phénomène et développe une description composée de l'essence des expériences individuelles (Cresswell, 2007). Cette approche convient parfaitement à notre recherche, car nous voulons décrire l'expérience des acteurs ayant participé à un programme d'intervention policière en milieu scolaire.

Nous nous inspirons de la phénoménologie transcendantale ou psychologique de Moustakas (1994) qui est basée directement sur la description de l'expérience des participants et sur le concept de *bracketing*, soit la mise de côté maximale possible des expériences du chercheur, afin d'avoir une perspective plus objective du phénomène examiné (Cresswell, 2007). Nous considérons qu'il s'agit de la meilleure façon de procéder dans notre recherche, afin d'éviter un maximum de biais lors des entretiens.

L'analyse des données comporte deux descriptions. Une première description traite des expériences des participants, où l'information est réduite aux déclarations et citations les plus significatives et regroupées par thèmes (l'analyse horizontale). Une deuxième description, structurelle cette fois, présente le contexte, les circonstances et les situations spécifiques aux expériences. Ainsi, une description de l'essence invariable du phénomène est composée (Cresswell, 2007).

Évidemment, nos ressources limitées et délais temporels ne nous permettent pas d'accomplir une étude portant sur l'expérience des acteurs des programmes d'intervention policière en milieu scolaire en général. En effet, ces programmes sont bien trop nombreux, variés et dispersés. Alors il est incontournable, dans la présente situation et avec nos ressources limitées, d'étudier un seul programme répondant aux critères de notre recherche. Notre étude phénoménologique se retrouve ainsi combinée à une étude de cas, plus précisément à l'étude du programme « Unité sans violence » du SPVM.

Une étude de cas implique l'étude d'un problème exploré à travers un ou plusieurs cas séparé(s). Selon Stake (2005), il ne s'agit pas d'une méthodologie en soi, mais d'un choix de ce qui sera étudié. D'autres experts la présentent comme une stratégie d'enquête, une méthodologie ou une stratégie de recherche (Denzin et Lincoln, 2005; Yin, 2003; Merriam, 1998). Nous adoptons ici le point de vue de Cresswell (2007), présentant l'étude de cas comme une approche qualitative où le chercheur explore un système délimité (un cas) ou plusieurs systèmes délimités (plusieurs cas) dans un temps, à travers une cueillette de données détaillée et approfondie incluant des sources d'information multiples et rapportant une description du cas et des thèmes relatifs à ce dernier.

Notre étude de cas est de type instrumental (Stake, 1995). Elle met l'accent sur le phénomène (intervention policière en milieu scolaire), se construit autour d'un problème précis (vide scientifique autour de l'expérience des acteurs dans ce genre d'interventions), le phénomène étant illustré par le cas limité : le programme « Unité sans violence ». Malgré l'examen d'un seul programme, notre étude reste *multi-site*, dans le sens où les acteurs interviewés proviennent de classes, d'écoles, de quartiers et de postes de quartier différents.

Cas étudié

Le programme « Unité sans violence » est choisi comme cas à l'étude pour plusieurs raisons. Premièrement, des interventions répressives (l'implication du policier dans les écoles) et éducatives (ateliers) y sont combinées, ce qui nous permet de l'utiliser pour répondre à nos questionnements au sujet du double-rôle d'un aidant en contexte d'autorité.

Deuxièmement, il s'agit d'un rare programme ayant été évalué favorablement, ce qui pourrait faciliter la recherche des facteurs de réussite d'un programme policier en milieu scolaire.

Troisièmement, il s'intéresse aux élèves du primaire alors que la quasi-totalité des études sur la prévention de la délinquance scolaire ont été réalisées dans des écoles secondaires (Dobash et al. 1990; Winfree and Griffiths 1977). Or, les théories développementales du crime tendent à s'entendre sur une meilleure efficacité de la prévention auprès des jeunes à partir de l'enfance, et non de l'adolescence (Pield, Pickens, Fox et Nawroski, 1995; Poulsen, 1993; Garbarino, 1993; Garbarino, Dubrow, Kostelny et Pardo, 1992; Drotar, 1991).

Quatrièmement, le SPVM s'est montré ouvert et motivé à la collaboration sur le projet et prêt à fournir les informations nécessaires à sa réalisation.

1.6 Problématique

Les études évaluatives arrivent à la conclusion que les programmes policiers en milieu scolaire, qu'ils soient de nature plus répressive ou éducative, ne sont pas efficaces pour prévenir la violence ou d'autres comportements problématiques (Blais et coll., 2008; Gottfredson, 1997; Ennett et coll., 1994). Toutefois, ces études se penchent

presqu'exclusivement sur les impacts d'un programme sans se questionner sur les raisons pouvant expliquer cette absence de résultat.

Or, des concepts utiles se retrouvent dans la littérature scientifique et pourraient permettre de mieux comprendre ce constat. Le premier concept concerne le rôle policier. Le deuxième concept fait référence aux qualités et compétences personnelles des policiers. Le troisième est relié au lien de confiance et le quatrième, à l'identité. Le dernier concept fait référence à l'expérience et à la formation du policier à intervenir dans le milieu.

À l'aide d'une approche mixte inspirée de la perspective phénoménologique et de l'étude de cas, le but de ce mémoire est d'améliorer les connaissances quant aux expériences et points de vue des acteurs face à l'intervention en milieu scolaire, dans le cadre spécifique du programme « Unité sans violence » du SPVM. À travers cette étude, nous voulons vérifier l'utilité des concepts identifiés, par rapport au fonctionnement et aux impacts de l'intervention policière en milieu scolaire.

Afin d'atteindre ce but, des entrevues semi-directives ont été réalisées auprès des intervenants scolaires et des policiers participant au programme. De plus, des questionnaires furent administrés aux élèves qui ont participé à ce même programme afin de recueillir leurs perceptions et préjugés par rapport aux policiers.

Dans cette démarche visant à étudier l'intervention policière en milieu scolaire, nous orientons le processus de la recherche en portant une attention particulière au processus spécifique des interactions entre les deux groupes d'intervenants et les jeunes participants. Aussi, nous nous intéressons aux perceptions et points de vue des jeunes participants, relatives aux interventions policières et aux policiers.

Chapitre 2 : Méthodologie

Le chapitre qui présente la méthodologie se sépare en trois principales sections. La première décrit la source des données en abordant notamment, la nature des données et des sites utilisés. La seconde section présente les différentes méthodes employées pour constituer les échantillons, tant ceux impliquant des données qualitatives que quantitatives. Enfin, la troisième section fait allusion aux stratégies analytiques employées respectivement pour analyser les données qualitatives et quantitatives.

2.1 Sources de données

Dans un premier temps, il importe de rappeler que ce mémoire s'inspire de l'étude de cas. Plusieurs sources de données furent mises à contribution : 1) les entretiens semi-directifs auprès des policiers, enseignants et autres intervenants en milieu scolaire, 2) les données d'un sondage et 3) les documents qui décrivent la conception du programme « Unité sans violence ».

Mis à part les documents, cette recherche opte pour une approche multi-site souvent employée lors d'études quantitatives afin d'augmenter la puissance statistique et la généralisation des résultats (Weisburd et Taxman, 2000). Le présent mémoire opte pour une telle approche afin de pouvoir concilier les résultats des entretiens et des questionnaires. Il est donc possible de vérifier si les positions et points de vue partagées par les policiers et les enseignants, par exemple, convergent avec ceux des élèves. Il est ainsi possible, tout comme lors des études quantitatives, de dégager des discours plus généraux et d'autres qui s'appliquent plus particulièrement à l'expérience d'un intervenant ou d'un groupe d'élèves en particulier.

Au total, nous avons obtenu les coordonnées de huit des 22 policiers s'occupant du programme en 2009-2010. De ceux-là, six policiers œuvrant dans 21 écoles ont accepté de participer à la recherche, ainsi que quatre enseignants et une éducatrice spécialisée répartis dans quatre écoles différentes. Les documents décrivant le programme furent obtenus par l'entremise de l'agent en charge de l'implantation du

programme pour la région métropolitaine. Enfin, des questionnaires furent administrés au sein de 20 écoles afin de recueillir différentes informations sur les perceptions des élèves en ce qui concerne la violence en milieu scolaire, leur sentiment de sécurité et leur perception de la police.

Les sections suivantes présentent les techniques employées pour collecter et traiter les données qualitatives et quantitatives.

2.2 Collecte de données qualitatives

En ce qui concerne les sources d'information, l'approche phénoménologique priorise l'entretien, alors que pour l'étude de cas, Yin (2003) propose l'utilisation de six types d'informations à collecter : les documents, les dossiers des archives, les entretiens, les observations directes, les observations participantes et les objets physiques. Puisque nous combinons les deux approches, nous optons pour l'entretien comme source principale, mais ne nous limitons pas à lui pour collecter des informations relatives au cas spécifique de « l'Unité sans violence ». Il est impossible de nous servir des dossiers des archives relatifs au programme en raison de leur inexistence. En plus de réaliser une observation participante, nous collectons les trois types de données restantes proposés par Yin (2003) pour approfondir notre connaissance du cas et enrichir notre perception de celui-ci. Plus précisément, nous initions des observations non-participantes des ateliers, afin d'en obtenir une expérience directe; nous accédons au matériel distribué aux élèves et nous consultons la documentation du SPVM détaillant les différents aspects du programme.

2.2.1 Critères et techniques d'échantillonnage

Critères d'échantillonnage

Notre approche phénoménologique combinée avec une étude de cas précis exige logiquement que tous les participants aient directement expérimenté le programme « Unité sans violence » en tant que principaux acteurs. Ainsi, nous avons identifié trois groupes de participants directs au programme : les élèves, les intervenants scolaires et les agents sociocommunautaires. Nous avons décidé de procéder à des entretiens avec les agents sociocommunautaires et les intervenants scolaires, pour ensuite comparer les résultats avec les opinions exprimés par des élèves.

L'année scolaire 2009-2010 est la troisième année d'existence du programme, mais il a été un projet pilote la première année et c'est seulement à partir de l'année scolaire 2008-2009 qu'il fut été implanté dans plus d'une école. Comme nous désirions notamment discuter des impacts perçus du programme avec les interviewés, nous limitons notre échantillon aux participants ayant pris part au programme à partir de l'année 2008.

Les interviewés proviennent des écoles, postes de quartiers et quartiers différents, ce qui ajoute des dimensions supplémentaires à l'analyse des résultats. Par exemple, nous avons procédé à une comparaison entre l'effet du programme d'une école donnée et la perception du programme par les intervenants de cette école. Les écoles, postes de quartier et quartiers sont identifiés plus loin dans ce chapitre.

Techniques d'échantillonnage

L'échantillonnage a été fait sur une base volontaire, suite à une prise de contact avec un agent de concertation du Service de police de la Ville de Montréal (SPVM). Ce dernier nous a transmis la liste des agents sociocommunautaires disponibles pour une rencontre et répondant aux critères de l'étude. Nous avons communiqué avec ces personnes et pris des rendez-vous pour des entretiens d'environ une heure, sur une base volontaire. Nous avons ainsi obtenu six témoignages d'agents sociocommunautaires, plus celui de l'agent de concertation. Les agents à leur tour, nous ont mis en contact avec cinq enseignants qui ont accepté de nous rencontrer.

Les témoignages ont été gardés confidentiels et les interviewés se sont faits attribuer des numéros, il en a été fait ainsi également pour les écoles et les postes de quartier. Tous les participants ont signé un formulaire de consentement. Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université de Montréal.

2.2.2 Interviewés

Afin de garder les témoignages confidentiels, nous avons attribué aux interviewés des codes correspondant à leur identité :

P – Policiers sociocommunautaires (six personnes, numérotées de 1 à 6);

I – Intervenants scolaires : quatre enseignantes et une éducatrice spécialisée (cinq personnes, numérotées de 1 à 5)

Pour les mêmes raisons, les noms des écoles, du quartier et du poste de quartier sont également codés.

Q – Quartier (Q1-5)

PQ – Poste de quartier (PQ 1-5)

É – École (É1-22)

Tous les interviewés ont rempli une fiche signalétique dont voici la composition :

Nom de l'interviewé (confidentiel).

Numéro de participant (apparaît dans l'étude).

Sexe de l'interviewé

Âge de l'interviewé

Origine ethnique de l'interviewé

Expérience comme policier et comme agent sociocommunautaire OU comme enseignant

Poste de quartier (confidentiel) et numéro de poste quartier (qui va apparaître dans l'étude)

OU

École (confidentiel) et numéro de l'école (qui va apparaître dans l'étude)

Policiers (P) :

(Numéro attribué (P1-6); sexe; âge; origine culturelle; expérience de patrouille (en nombre d'années); expérience en tant qu'agent sociocommunautaire (en nombre d'années, excluant l'expérience de patrouille); numéro attribué au quartier (Q1-5); numéro attribué au poste de quartier (PQ1-5); nombre d'écoles et numéros attribués aux écoles (É1-22))

P1 : femme; 46 ans; québécoise; sept ans de patrouille; agent sociocommunautaire depuis trois ans; Q1; PQ1; cinq écoles (É1-É5)

P2 : femme; 36 ans; québécoise; Q2; PQ2; 13 ans de patrouille; agent sociocommunautaire depuis six ans (dans les écoles uniquement); cinq écoles (É6-É10)

P3 : femme; 47 ans; québécoise; 17 ans de patrouille; agent sociocommunautaire depuis dix ans; Q3; PQ3; une école (É11)

P4 : homme; 44 ans; québécois; 20 ans de patrouille; agent sociocommunautaire depuis quatre ans; Q3; PQ3; une école (É11)

P5 : femme; 40 ans; québécoise; 12 ans de patrouille; agent sociocommunautaire depuis six ans; Q4; PQ4; trois écoles (É12-É14)

P6 : femme; 34 ans; québécoise; neuf ans de patrouille; agent sociocommunautaire depuis deux ans et demi; Q5; PQ5; huit écoles (É15-É22)

Intervenants scolaires (I) :

(Numéro attribué (I1-6); sexe; âge; origine culturelle; domaine (enseignant ou éducateur spécialisé) et expérience (en nombre d'années); numéro attribué au quartier (Q1-5); numéros attribué à l'école (É1-22); numéro attribués à l'agent sociocommunautaire assigné (P1-6))

I1 : femme; 35 ans; québécoise; enseignante depuis 15 ans; Q1; É1; P1

I2 : femme; 38 ans; québécoise; enseignante depuis 16 ans; Q1; É1; P1

I3 : femme; 52 ans; québécoise; éducatrice spécialisée depuis 27 ans; Q3; É11; P3-P4

I4 : femme; 52 ans; haïtienne; enseignante depuis 33 ans (dont 27 au Canada); Q5; É20; P6

I5 : femme; 32 ans; québécoise; enseignante depuis dix ans; Q1; É3; P1

2.2.3 Cueillette de données

La documentation du SPVM

Nous nous sommes procuré auprès du SPVM les documents suivants : le document explicatif résumant le programme et les sujets des ateliers; le document de consigne aux enseignants; le formulaire de partenariat entre l'agent sociocommunautaire et l'école (à remplir par les deux parties); les objectifs du programme; la description détaillée des ateliers (pour les agents); un exemple d'affiche de poste vacant d'agent sociocommunautaire avec la liste des pré-requis et atouts.

L'étape préparatoire et les entretiens semi-directifs

Pour se préparer aux entretiens, nous avons décidé de procéder à une observation non-participante afin d'avoir une expérience directe du cas étudié et ainsi, d'en améliorer la compréhension. Une observation non-participante est une observation par le chercheur du phénomène central de son étude sans y prendre part. Lors de cette étape, nous avons également eu accès direct au matériel physique utilisé dans le cadre du programme (tee-shirts, prix etc.)

Nous avons choisi l'entretien semi directif, qui consiste en la technique d'entretien comprenant généralement de une à trois questions ouvertes et des relances effectuées par le chercheur selon les sous-thèmes prédéterminées. Nous avons choisi

l'entretien à tendance semi-directive pour la réalisation de ce projet, car nous désirons laisser une certaine liberté à chaque interviewé sans toutefois trop dévier du sujet principal. D'ailleurs, c'est ce que Cresswell (2007) conseille dans sa description d'une conduite d'une recherche phénoménologique : poser aux participants deux questions larges et générales et poursuivre, au besoin, avec d'autres interrogations.

Pour notre part, nous avons décidé, en s'inspirant des travaux de Moustakas (1994), de formuler une seule question ouverte :

Parlez-moi de votre expérience par rapport au programme « Unité Sans Violence »?

Nous croyons qu'une question ouverte ainsi posée serait aisément comprise par les interviewés à cause de sa concision et sa simplicité. De plus, la formulation *expérience par rapport à...* comporte une connotation relativement peu catégorique sur le caractère actif de la participation de l'interviewé, ce qui éviterait d'influencer son témoignage. En effet, il se pourrait que l'interviewé ne se considère pas comme un acteur important et ne pense pas avoir activement expérimenté le programme.

Après avoir abordé l'entretien avec une consigne de départ portant sur l'expérience de l'interviewé, nous avons procédé avec une liste de thèmes posés selon le contexte au moment pertinent de la discussion et tirés d'un guide d'entretien préalablement construit. Nous avons laissé les interviewés s'exprimer librement sur un thème. Des relances, et plus tard des questions plus précises ont été utilisées lorsque nous voulions approfondir des informations spécifiques. Les sujets des relances par rapport aux sujets abordés librement par les interviewés ont été particulièrement pris en considération lors de l'analyse des résultats, étant un indicateur probable des thèmes auxquels l'interviewé accorde le plus d'importance et de pertinence dans le contexte.

Les thèmes abordés étaient basés sur les objectifs de la recherche et tournent autour des sujets suivants (il faut bien prendre en considération que chacun de ces thèmes a été abordé seulement s'il concernait l'interviewé, en fonction de son expérience du programme et de sa perception des faits) :

- Déroulement en classe (réactions des élèves?)

- Interactions avec les partenaires (enseignants, direction, élèves)
- Perception de son rôle (pour les policiers le double rôle est-il mentionné?)
- Perception quant aux rôles des partenaires
- Perception quant aux répercussions (effet, relation, points à améliorer)
- Formation: outillé? Qualités pour intervenir?
- Qualités/défauts du programme?
- Appréciation personnelle
- Quelque chose dont on n'a pas parlé?

Une fiche signalétique a été remplie par chacun des participants, comprenant les informations facilitant la gestion des données et/ou pouvant influencer l'expérience des acteurs : le numéro attribué au participant; le sexe, l'âge, l'origine ethnique, la profession, l'expérience, le numéro attribué au poste de quartier et le numéro attribué à l'école (voir Annexe 1).

2.3 Collecte de données quantitatives

Les données sur les perceptions de la police chez les élèves proviennent de questionnaires d'opinion auto-révélee. Les questionnaires furent administrés aux élèves de cinquième et sixième année du primaire de 20 écoles de la grande région métropolitaine de Montréal.

Le questionnaire fut administré aux élèves à deux reprises, soit environ un mois avant le début du programme et un mois après sa fin. Au total, le questionnaire comporte environ 200 questions de type Likert, dont 14 portent précisément sur les perceptions des policiers. Les questions demandent aux élèves jusqu'à quel point ils sont en accord avec l'énoncé (1 = tout à fait en désaccord; 2=en désaccord; 3=en accord; 4=tout à fait en accord). Les données furent ensuite transformées de deux manières. Premièrement, deux échelles composées furent créées par l'addition des indicateurs mesurant les perceptions

positives (11 indicateurs) et négatives (trois indicateurs) face aux policiers. Les deux échelles possèdent une bonne consistance interne, comme en témoignent des alphas de Cronbach de 0,96 et de 0,80, respectivement (Allen et Yen, 2002; Blalock, 1982). Deuxièmement, les réponses aux questions furent dichotomisées pour permettre de faire des rapprochements plus précis entre les données qualitatives et les perceptions des élèves. Ainsi, les modalités « tout à fait en désaccord » et « désaccord » furent combinées tandis que les modalités « en accord » et « tout à fait en accord » furent regroupées.

Les questionnaires furent administrés en classe par les enseignants lors d'une période prévue à cet effet. Les enseignants étaient en charge d'attribuer un numéro à chaque élève afin d'assurer leur anonymat et de pouvoir apparier les données entre les deux temps de passation du questionnaire. Dans la majorité des cas, les enseignants ont aussi lu les questions avec les élèves afin d'en faciliter la compréhension. Au total, des données furent colligées auprès de 838 élèves de sixième et cinquième année.

L'échantillon est composé à 50,2 % de garçons et l'âge des élèves varie entre huit et 13 ans (moyenne = 11 ans; écart-type = 0,67). Ces élèves proviennent majoritairement de quartiers défavorisés, comme en témoigne une moyenne de 9,23 à l'échelle de désavantage social créée par le ministère de l'Éducation du Québec. Cette échelle varie de 1 à 10, 10 étant le signe d'un quartier socialement désavantagé sur la base de la proportion de familles à faibles revenus et monoparentales, les nouveaux arrivants et la mobilité des foyers. De plus, les données furent colligées dans des écoles multiethniques. Sur l'ensemble des élèves, 36 % sont Européens ou Nord Américains tandis que 21 et 16 % ont respectivement un père d'origine asiatique ou antillais. D'autre part, 15 % de l'échantillon est d'origine américaine latine et 8 % sont d'origine arabe. Finalement, les élèves d'origine africaine et de l'Europe de l'Est sont les moins nombreux avec des proportions de 4 et 1 %, respectivement.

2.4 Stratégie analytique

2.4.1 Stratégie analytique qualitative

La première phase de préparation et d'ordonnancement des données commence avec une analyse de contenu à travers d'une analyse thématique verticale de l'ensemble des données collectées. Plus précisément, il s'agit d'établir une grille de thèmes communs à tout le corpus, permettant de coder puis de classer les données recueillies relatives aux pratiques et aux représentations, non plus entretien par entretien, mais transversalement. Cette grille est établie en lisant une partie des entretiens et en notant les thèmes évoqués. La grille obtenue enrichit la liste des thématiques définies au début de l'étude dans la mesure où elle intègre le contenu des réponses apportées par l'enquête. Cette grille d'analyse sert de base au traitement des données, car elle permet le découpage en unités élémentaires, en fragments de discours, des données recueillies, soit d'effectuer un codage (l'attribution d'un code thématique identique à tous les éléments qui renvoient au même thème). Les thématiques retenues dépendent de la problématique de départ, mais aussi des éléments découverts pendant l'enquête grâce à l'approche inductive (Alami et coll., 2009).

Une fois l'analyse transversale réalisée, nous procédons à une analyse descriptive des thématiques, en recherchant les liens existant entre les éléments descriptifs, en repérant les catégorisations, les découpages thématiques, les distinctions susceptibles de donner sens à la description etc. (Alami et coll., 2009)

Finalement, lors de l'analyse explicative qui suit, nous étudions la structure unissant les éléments descriptifs, en tentant d'en distinguer la logique et les principaux critères de fonctionnement.

2.4.2 Stratégie analytique quantitative

Tests statistiques

Deux stratégies analytiques quantitatives sont employées dans le cadre de ce mémoire. Premièrement, des statistiques descriptives sont rapportées pour chacune des questions. Plus précisément, les résultats sont présentés en pourcentages, ce qui permet d'illustrer le pourcentage d'élèves en accord ou tout à fait en accord ou pas d'accord avec l'énoncé. Ces pourcentages sont présentés pour les périodes avant et après l'introduction du programme « Unité sans violence ». Il est donc possible d'observer les variations dans les perceptions des élèves entre les deux périodes. Le nombre d'élèves en accord ou tout à fait en accord est présenté entre parenthèse et rapporté sur le nombre total d'observations pour chaque période. Une approche descriptive est aussi utilisée pour rendre compte des moyennes aux échelles de perception des policiers chez les élèves.

Deuxièmement, le rapport de cote et les intervalles de confiance de 95 % sont calculés pour chacun des 14 énoncés afin de vérifier si les élèves sont plus ou moins susceptibles de se retrouver dans la catégorie « en désaccord ou tout à fait en désaccord » suite au programme « Unité sans violence ». Le rapport de cote est calculé de la façon suivante à l'aide d'un devis avant/après (voir tableau 2).

Tableau 2. Schéma pour la répartition des répondants et le calcul du rapport de cote

	Avant	Après
Tout à fait en désaccord ou en désaccord	a	b
Tout à fait en accord ou en accord	c	d

Le rapport de cote s'obtient en calculant le rapport entre deux variables de type ratio, soit $(a/b)/(c/d)$. Par exemple, un rapport de cote de 1,35 signifie, qu'après le programme « Unité sans violence », un élève a 35 % plus de chance de se retrouver dans le groupe « tout en fait en accord ou en accord ». Les intervalles de confiance à 95 % et

les statistiques Z furent calculés dans tous les cas. Une relation est significative à un seuil de tolérance de 5 % lorsque les valeurs de l'intervalle de confiance sont toutes inférieures ou supérieures à 1. Par exemple, un intervalle de confiance variant entre 0,67 et 1,16 témoigne d'une relation qui n'est pas statistiquement significative. L'ensemble des rapports de cote et les intervalles de confiance furent calculés à l'aide de l'approche présentée par Bland et Altman (2000). Pour comparer les moyennes aux échelles de perception avant et après le programme, le test de T pour échantillons appariés fut utilisé (Jolicoeur, 1997).

Chapitre 3 : Exposé des résultats

Ce chapitre est consacré à l'exposition structurée des résultats de notre recherche obtenus par les questionnaires et les entretiens semi-directifs avec deux groupes de participants : les agents sociocommunautaires³ et les intervenants scolaires ayant participé au programme « Unité sans violence ». Les données sont présentées dans l'ordre suivant : les perceptions des rôles des agents sociocommunautaires; les perceptions du rôle de l'école; les perceptions des étudiants; les autres thèmes soulevés.

3.1 Rôles des agents sociocommunautaires et des autres intervenants dans le programme « Unité sans violence ».

Dans cette section, nous nous intéressons à la perception des interviewés quant à leur propre rôle et celui de leurs partenaires dans le cadre du programme « Unité Sans Violence ». Nous constatons un consensus entre les deux groupes d'interviewés, quant à la nature de ces rôles. En premier lieu, nous comparons les témoignages des groupes sur le rôle de l'agent sociocommunautaire. En deuxième lieu, nous abordons le rôle des intervenants scolaires de la même façon.

3.1.1 La nature de l'intervention en milieu scolaire : une pluralité de rôles

Nous présentons ici quatre facettes du rôle de l'agent sociocommunautaire, nommées et expliquées par les interviewés.

1 – Policier qui éduque et socialise les élèves

À la question ouverte sur le rôle de l'agent sociocommunautaire dans le cadre de l'intervention policière en milieu scolaire, tous les agents interviewés mentionnent le rôle éducatif. L'agent sociocommunautaire interviendrait comme une source d'informations

³ L'agent sociocommunautaire est un policier du SPVM qui s'occupe, parmi d'autres tâches, des programmes policiers en milieu scolaire.

légales, faisant découvrir aux élèves leurs devoirs et leurs droits en tant que citoyens et mettant l'accent sur l'aspect criminel de certains comportements fréquents en milieu scolaire. Il les aiderait à prendre conscience de la nature violente et/ou criminalisée de ces comportements et des impacts néfastes sur la victime, s'il y a lieu, et sur celui qui les adopte. Il informerait les élèves des conséquences judiciaires que ces gestes pourraient entraîner. Les agents communautaires croient que leurs interventions amèneraient les élèves à faire des choix plus éclairés quant aux comportements à adopter à l'avenir et auraient un impact dissuasif auprès des délinquants juvéniles potentiels.

P6 : (...) je me vois comme éducatrice dans le sens où je veux leur (*aux élèves*) apprendre certains aspects de la vie, des lois, certaines choses qu'ils apprendront peut-être pas dans leurs familles ou à l'école et qui va leur servir toute leur vie. Des fois il arrive des choses où les jeunes se font arrêter à 12-13 ans et ils ne savaient pas les conséquences ou ils n'ont pas pensé avant d'agir et je trouve que faire des interventions quand ils sont plus jeunes, en bas âge, c'est de la prévention. Parce que quand on arrive à 12 ans, à partir du moment où ils peuvent être criminalisés, il est déjà trop tard. Mon rôle c'est de les éduquer, (...) de leur faire prendre un chemin plus approprié pour eux, malgré leur climat familial, malgré l'influence des amis, et de faire en sorte qu'ils prennent de meilleures décisions pour éviter de mauvaises conséquences. (...)

Tous les intervenants scolaires interviewés parlent également de l'aspect éducatif du rôle de l'agent sociocommunautaire. Certains insistent sur l'importance de ce rôle, puisqu'en temps normal, l'école n'aurait pas tendance à éduquer les élèves sur la loi.

I5 : ... ça faisait vivre de belles expériences, en plus d'informer les enfants sur le système judiciaire (...) nous, à l'école on va parler plus souvent du côté plus... émotif. Comment résoudre son conflit, quelle attitude avoir, puis, plus ils vieillissent, plus le côté judiciaire devient important, (la policière) l'apportait, ça : tout le côté des lois, tout le côté de ton dossier, le côté de où demander de l'aide, à qui, à quel moment etc.

I4 est la seule parmi les intervenants scolaires à nommer le rôle répressif et éducateur en même temps, comme deux côtés de la même médaille. Elle ne semble pas y voir de contradiction ou d'embûche à l'intervention.

2– Policier traditionnel : protecteur qui veille au respect de la loi

Aucun des policiers interviewés ne nomme, en premier lieu, le fait de faire respecter la loi dans l'énumération de ses rôles. Par contre, quatre policiers le mentionnent simultanément avec le rôle de l'éducateur. Cette combinaison semblerait naturelle pour eux.

P1 : Je dis toujours aux jeunes: j'ai deux paires d'oreilles. J'ai celles de policière, où là oui, effectivement, si j'ai une plainte, je vais faire des arrestations, mais j'essaie de faire comprendre aux jeunes qu'en milieu scolaire, je suis là pour écouter et pour être là, pour entendre ce qu'ils vivent. (...) Moi, je ne peux pas rien faire d'autre que les informer, leur donner des ressources, mais les décisions c'est eux qui les prennent, et là, lui est au courant là, il sait d'avance c'est quoi les conséquences, mais s'il choisit quand même de le faire, regarde, je ne peux pas faire grand chose de plus pour lui à part l'arrêter si je le pogne (rires).

P6 : (...) j'ai fait des arrestations, ça ils le savent, où est-ce qu'il y a une limite, où il y a une arrestation et ça, je me bats pas avec eux autres, ils savent très bien pourquoi et je leur explique et juste là, la prévention a été faite et ils ont pensé aux conséquences à un moment donné, on ne peut pas faire tout ce qu'on veut.

Trois des intervenants scolaires finissent également par nommer, après le rôle éducatif, des facettes différentes du rôle traditionnel du policier. Bien sûr, nous nous sommes assurés de la compréhension des interviewés du contexte de la question posée, soit du programme « Unité Sans Violence ». Puisque les interviewés étaient au courant que le travail d'un agent sociocommunautaire ne priorise pas la répression du crime, probablement que ces trois répondants considèrent que même en fonction sociocommunautaire, un policier reste un agent de la paix.

Plus précisément, I5 raconte que (P1) initierait des interventions et rencontres avec des élèves ayant commis des gestes à l'encontre des principes de l'Unité et ferait référence auxdits principes pour raisonner les « malfaiteurs ».

I5 : Lorsqu'on a des problèmes, par exemple des élèves qui font du grabuge dans un commerce du quartier, ou des élèves qui sont irrespectueux envers la brigadière, on appelle P1 et elle fait un suivi avec eux... le fait d'avoir une policière communautaire attirée à l'école comme intervenante, on apprécie énormément cela!

Pour leur part, I3 et I4 font allusion respectivement, à la protection des élèves et à la répression du crime, clairement en parallèle avec les implications du programme, et non comme en faisant partie.

3- Policier comme un grand frère ou une grande sœur

Presque tous les agents interviewés font allusion à un lien affectif les liant à certains des élèves, les plaçant dans une position de confident auprès d'eux.

P2 : Je le vois aussi comme un rôle d'écoute et de confident aussi (...) je suis un peu comme... éducatrice ou comme... pas une grande sœur (...) mais comme quelqu'un qui peut être là.

4 – Policier qui brise les stéréotypes négatifs sur la police par son propre exemple

Deux policiers et deux intervenants scolaires mettent l'accent sur la tâche d'assurer une présence policière dans la communauté, afin de présenter une image réaliste et positive aux membres qui la composent, dans le contexte, les élèves. Selon les interviewés, certains antécédents familiaux et culturels pourraient provoquer une conception négative du policier dans l'esprit des élèves, et il serait important de la déconstruire, ou, encore mieux, de prévenir sa formation. Leur présence dans les écoles aurait un effet facilitateur des échanges futurs entre les élèves et les services policiers.

P3 : ...juste le fait d'aller démystifier le travail policier parce qu'après ça, durant l'été, ils sont où ces jeunes là? Dans les parcs l'été. Donc c'est important pour les jeunes, le rôle du policier : si on intervient auprès de vous qu'est-ce qu'on vient faire, on va démystifier ça avec eux, l'importance de collaborer avec la police ce qui permet à nos patrouilleurs par la suite d'éviter d'avoir certains problèmes.

I3 : (...) il peut y avoir des jeunes qui viennent d'ailleurs, qui ont vécu une mauvaise expérience par rapport à la police dans leur pays. Et quand ils voient le policier, ils ont peur! Mais ils apprennent qu'ici, le policier n'est pas si pire, c'est une personne qui est là pour les aider. (...) Faut que la police soit présente pour ça dans les écoles du quartier, si on regarde au niveau des sud-américains, je ne sais pas si c'est Chili ou Brésil ou Mexique, ils ont peur des policiers dans ces coins-là. Et quand ils voient les policiers arriver, ils voient de la terreur, tranquillement ils apprennent que le policier est là pour les aider, qu'ils sont en sécurité.

3.1.2. L'implication de l'école à la base de la réussite du programme

Nous présentons ici quatre facettes du rôle de l'école, nommées et expliquées par les interviewés.

1 – L'école qui maintient la flamme allumée

Le programme « Unité Sans Violence » est basé sur la prise et le respect des engagements des élèves à l'année longue et sur des tâches qu'ils doivent accomplir entre les ateliers: faire de la surveillance et de la médiation; aller présenter le programme dans les classes des plus jeunes; distribuer des coupons-récompense, etc. L'intégration et la

continuité du programme dans le quotidien de l'établissement scolaire sortirait donc du contrôle des animateurs des ateliers et se placerait directement sous l'autorité des intervenants présents auprès des élèves en tout temps : les enseignants et les éducateurs. Tous les agents sociocommunautaires interviewés insistent sur le devoir de s'assurer de l'application des principes de l'Unité au quotidien, comme rôle principal de l'école par rapport au programme.

P2 : ... pour que le projet réussisse, il faut vraiment qu'ils s'impliquent. L'école, les éducateurs etc. Parce que moi je ne suis pas là au quotidien, au jour le jour. Ils peuvent ben mettre leur chandail pis continuer de faire tout ce qu'ils faisaient fait que s'il n'y a pas personne qui se l'approprie, ça ne sert plus à grand chose finalement. Parce que nous, on nous voit comme un agent d'information, je fais les rencontres, mais le reste du temps, c'est à eux-autres à leur faire vivre ça.

À ce sujet, nous pouvons également observer un consensus entre les deux groupes d'interviewés. En effet, malgré une insistance généralement moins importante sur le caractère crucial de leur rôle, les intervenants scolaires voient, eux aussi, l'application du programme comme leur tâche principale dans le contexte.

I3 : Moi, mon rôle, c'est de faire en sorte que ça reste en vie, que la flamme reste allumée.

2 – L'école qui se sert du programme comme outil socialisateur

Le programme initie un engagement des élèves envers un climat pacifique et encourage l'adoption des valeurs pro-sociales. Certains des interviewés spécifient que le rôle de l'école consisterait non pas seulement dans l'intégration des tâches faisant partie du programme dans le quotidien de l'école, mais aussi dans l'intégration de ses valeurs, en s'appuyant sur la forme contractuelle de l'engagement premier. Un bon exemple de cette intégration serait le rappel des engagements des élèves dans le cadre des processus de médiation de conflit entre eux et du règlement des cas de problème de comportement.

I3 : C'est un bon élément pour bien travailler les choses avec eux. (...) Mon but c'est d'en faire de bons citoyens. C'est un peu ma job ici. On parle beaucoup de savoir-vivre dans notre projet éducatif, notre plan de réussite, on a un volet sur le savoir-vivre. (...) C'est d'apprendre à gérer ses conflits de façon pacifique où on peut mieux l'adapter pour nos plus grands, ça fait moins bébé que « Vers le pacifique ».

3 – Intervenant scolaire comme vulgarisateur du discours légal

Pour compléter la liste de ses rôles par rapport au programme, I5 se désigne comme agent de liaison entre l'agent sociocommunautaire et les élèves, en adaptant les termes de l'exposé magistral du policier à leur compréhension et en établissant des correspondances entre les concepts expliqués durant l'atelier et les événements du quotidien de la classe. Puisque les agents sociocommunautaires ne possèderaient pas nécessairement la formation pour animer des groupes de préadolescents, la contribution de l'intervenant scolaire faciliterait l'intégration des informations par ceux-ci.

I5 : Je le perçois comme une collaboration, comme le lien entre tout le milieu policier juridique, j'essaie de faire le lien avec le milieu scolaire, je sais que c'est le rôle du policier communautaire. Mais quand le policier arrive en classe et qu'il n'est pas habitué à parler soit à des enfants de neuf-dix ans, soit à vulgariser, utiliser des mots et des situations, ou a juste pas d'exemples de ce qui peut se vivre au primaire, je pense que je sers à ça. Je sers à faire des liens, avec le vécu de l'enfant pour qu'il accroche vraiment aux informations. Mon rôle, c'est de permettre aux enfants d'avoir accès à cette information, d'ouvrir ma classe...

Cependant, I5 est la seule des interviewés à s'attribuer ce rôle, ainsi que celui de continuer et enrichir la discussion avec la classe sur le sujet de l'atelier présidé par le policier après son départ :

I5 : Ça m'est arrivé souvent qu'une fois que la policière quitte la classe, la discussion se poursuit et je parle de mes expériences personnelles, et ça intéresse toujours les enfants, ce que l'enseignante a vécu, c'est quoi son opinion là-dessus. Après ça, ils ont besoin de dire la leur, dire celle de leurs parents, c'est une chose qu'on ne fait pas automatiquement, sinon on manquerait de temps. Bien évidemment, nos priorités sont sur les matières, ça nous permet de faire ça et je pense que ça fait partie de mon rôle aussi, des fois si les discussions se poursuivent, de les alimenter, de les informer (...)

4 – Potentiel du rôle spécifique du psycho-éducateur

P1 présente un éloge de l'aide que les psycho-éducateurs lui apporteraient et surtout de leur potentiel d'implication dans « l'Unité sans violence ». Elle explique que le psycho-éducateur aurait la compétence, la connaissance des élèves et de l'école et le temps, que l'agent sociocommunautaire ne posséderait pas pour des raisons évidentes, pour remarquer des leaders négatifs et les victimes potentielles lors des ateliers, afin de procéder à des suivis personnalisés avec chacun d'entre-deux.

P1 : Et eux (*les psycho-éducateurs*), ce que je leur demande, il y en a qui le font sans que j'aie à leur demander, c'est qu'ils vont plutôt se concentrer et observer ceux qui ne parlent pas, pour être capables de détecter peut-être les jeunes qui sont effectivement victimes, mais parce qu'ils prennent leur trou, ils ne veulent pas se faire écœurer plus, ils disent rien. Alors eux, ils vont essayer de cibler ces jeunes, pour après

ça, prévoir des rencontres ou observer davantage au cours de l'année, voir s'il y a pas quelque chose.

Cependant, I2, qui collabore avec P1, témoigne du fait que la psycho-éducatrice de l'école aurait été présente une fois à un atelier à sa connaissance, autrement cette dernière serait trop occupée. Par contre, I5, collaborant aussi avec P1, confirme que la psycho-éducatrice, lorsque disponible, participerait aux ateliers et à la discussion au même titre qu'I5 elle-même, en faisant des liens entre les informations transmises par l'agent sociocommunautaire et le vécu des élèves.

Les autres interviewés n'accordent pas autant d'importance à la présence des psycho-éducateurs. En premier lieu, si P1 amène le sujet par elle-même, les autres ont « attendu » une question sur le sujet, pour en parler. En deuxième lieu, la présence des psycho-éducateurs dans leurs classes ne semblerait pas être aussi systématique. En effet, ces derniers auraient un horaire trop chargé pour assurer des participations fréquentes, même s'ils resteraient disponibles aux agents sociocommunautaires en cas de besoin.

3.2 Dynamique des interactions

Cette section donne suite à la précédente, en exposant les témoignages sur la collaboration des acteurs en pratique.

Puisqu'il a été conclu que l'implication de l'école serait déterminante pour la réussite du programme, il importe maintenant d'observer le déroulement de la collaboration entre les services policiers et les établissements scolaires. En premier lieu, nous constatons une ouverture généralisée des directions d'école au programme. Tous les interviewés notent une attitude accueillante de leur part. La demande du programme serait même plus importante que ce que les ressources et le nombre d'effectifs du SPVM peuvent offrir sur le moment, les agents sociocommunautaires étant obligés de choisir et de cibler les écoles qui bénéficient de leur intervention. Le témoignage de P2 qui mentionne une école qui n'aurait pas été motivée à participer au programme une

deuxième fois, en raison des problèmes de comportement graves de sa classe, constitue une exception.

En deuxième lieu, les enseignants et éducateurs se montreraient également collaborateurs à la réussite du programme et satisfaits, s'il y a lieu, du déroulement du projet l'année passée. P2 est, une fois de plus, la seule à mentionner un professeur qui aurait refusé de participer, car les problèmes dans son groupe d'étudiants lui exigeaient déjà trop d'efforts.

P5 : On se présente, ils nous attendent, ils sont toujours très heureux de nous voir.

I5 : J'ai l'impression que les porteurs du projet, les organisateurs, ils sont soucieux et respectueux de l'organisation d'une école primaire, c'est facile de rentrer en contact, de planifier, de se trouver un moment pour se voir...

La motivation des intervenants scolaires se verrait dans leur contribution au bon déroulement du programme et dans le maintien de l'accomplissement de tâches confiées aux élèves par les policiers. Plus précisément, toutes les intervenantes interviewées spécifient qu'elles s'appliqueraient à promouvoir les valeurs de l'Unité et veilleraient à ce que les élèves portent le tee-shirt aux journées désignées, à la distribution des coupons de tirage et à ce qu'ils aillent en parler aux plus jeunes.

I5 : (...) on a une grande affiche en classe, elle a toujours été en vue. Aussi, je portais mon tee-shirt à mon tour, on s'était fait un horaire pour qu'il y ait au moins un élève avec son tee-shirt à chaque jour, moi aussi j'avais un jour où je le portais. Ce sont les outils que j'avais à ma disposition, fait que je n'en ai pas fait plus. C'est sûr que dans mon conseil de coopération en classe, quand il y a des conflits, on fait des liens : « vous vous souvenez, on en a discuté avec (P1) », il y en a même qui l'ont utilisé comme engagement (...)

Par contre, I4 est la seule à statuer clairement que ses élèves feraient des surveillances dans la cour d'école.

Toutes les intervenantes interviewées parlent de différents obstacles qu'elles auraient eu à surmonter pour respecter l'une ou l'autre des consignes du programme, mais toutes affirment avoir veillé au « maintien de la flamme » d'une façon ou d'une autre. La pluralité des techniques de promotion de l'Unité apparaît ici comme un avantage, puisque chaque enseignante aurait trouvé une méthode qui lui convienne.

Après avoir présenté la dynamique de collaboration entre les services policiers et les écoles perçue par les interviewés comme motivée et fructueuse, nous distinguons ici les facteurs contribuant à une aussi bonne entente entre les parties.

1 - L'ancienneté de la relation garante de confiance

Selon trois des agents sociocommunautaires interviewés, la connaissance de longue date du personnel de l'école jouerait un rôle important dans l'établissement d'une relation de confiance entre la police et l'institution scolaire où le projet se déroule.

P1 : Ça va bien pour moi, le fait que ça fait trois ans que je suis ici, et que je présentais déjà des ateliers, les directions et les professeurs, surtout de sixième année, me connaissent bien (...) quand je leur dis que j'ai un atelier à présenter, ils posent même pas de questions, ils connaissent même pas le contenu, ils me disent : « oui, c'est beau ».

Nous notons ici une incohérence entre les témoignages d'I1 et I5 avec celui de P1, qui est l'agent sociocommunautaire attitré dans leurs écoles:

À part le programme, les policiers sont-ils présents dans l'école?

I1 : Non. Jamais.

I5 affirme même que c'est justement le programme qui a permis le rapprochement de l'école avec P1. Selon son témoignage, les deux interviewées ne se seraient jamais rencontrées auparavant :

I5 : Dans ce cas ici, à l'école, ça nous a permis de connaître notre policière communautaire et ça nous a permis de créer un lien. J'ai l'impression que maintenant, si ce n'est pas dans le cadre de « l'Unité sans violence », on va pouvoir faire affaire avec elle, et le lien il est créé, grâce à ce projet-là.

2 – L'école, dégagée de la responsabilité d'organiser

Toutes les intervenantes interviewées expliquent l'affection particulière des écoles pour le projet, car ces dernières ne seraient responsables ni de l'organisation, ni du financement :

I5 : Vraiment, c'est un projet agréable. C'est un projet qui n'est pas trop lourd pour une enseignante, parce que souvent on est sollicitées pour plusieurs projets. Ça nous demande beaucoup de paperasse à remplir, soit d'animation, de préparation avec planification, et là, tout ça est géré par le policier (...) c'est un projet qui est facile à gérer pour une enseignante et (...) je pense qu'il a de belles répercussions sur les enfants.

3 – La communication à la base d'une collaboration efficace

Tous les interviewés accentuent leur satisfaction de la qualité de la communication avec leurs partenaires dans le programme, facilitée par l'utilisation du courriel électronique et du téléphone, en dernier recours. L'organisation des ateliers et la gestion des imprévus fréquents seraient efficaces, grâce à la collaboration des professeurs et à la capacité d'adaptation des agents sociocommunautaires.

P5 : Ça se passe très bien. On communique beaucoup via courriel... quelques jours avant l'atelier, je leur envoie un petit courriel pour dire : « n'oubliez pas la date est cédulée, on vient vous voir pour « Unité sans violence », un petit rappel de l'atelier », ça va bien.

I5 : ... c'est sûr que toute l'organisation des rencontres, ça se fait bien, ça se fait par courriel, ça se vit très bien, (P1) a une belle capacité d'adaptation, parce que, dans le milieu scolaire primaire, il y a souvent des trucs qui changent à la dernière minute (...) mais dès qu'on communiquait avec elle, soit par téléphone, soit par courriel, on s'ajustait rapidement pis ça, c'est très apprécié...

3.3 Perception du programme « Unité sans violence » par les élèves

La réaction des élèves à l'agent sociocommunautaire est un indicateur déterminant de la réussite ou de l'échec de la collaboration des services policiers avec l'établissement scolaire. Nous établissons ici une comparaison entre les données tirées des questionnaires de l'étude évaluative (2009) et les témoignages des interviewés sur le sujet.

3.3.1 Perceptions des élèves selon les interviewés

Dans cette section, nous exposons les perceptions des interviewés de la réaction des élèves au policier sociocommunautaire et de leur perception de son intervention.

3.3.1.1 Policier apprécié par les élèves

La totalité des interviewés affirment que la majorité des élèves serait enjouée par l'annonce de l'atelier et démontrerait une confiance et une affection non-négligeables envers l'agent sociocommunautaire. Ils se sentiraient à l'aise de le consulter s'ils ont des problèmes, même des cas où leurs antécédents auraient pu affecter leur vision de la police dans le sens contraire :

P3 : Quand on arrive : « ah c'est la police, c'est la police! », ils sont contents.

P2 : Il y a des jeunes que je vois dans les classes, je sais que les parents ont déjà été arrêtés, je sais que la police est déjà allée chez eux, mais malgré ça ces jeunes sont contents de me voir, ils vont venir me voir pareil : « L'autre jour la police est venue chez moi, ils sont allés arrêter mon père! ». (...) L'année passée, à l'école (É6), on a eu du trouble avec une bonne gang... malgré ça, tu les vois arriver : « Hey c'est la police, c'est (P2)! » Le lien, il est là...

P6 : Je trouve ça drôle, quand j'entends : « Moi, mon frère, il vole des vélos, pis les policiers, ils l'ont arrêté! », ils content leur histoire et je trouve ça super drôle, parce qu'en quelque part, ils me font confiance pour me conter cette histoire (...) Moi je rentre à l'école, je suis toujours étonnée de voir les enfants qui me collent, qui me sautent dans les bras, qui ont besoin de caresses...

Les agents interviewés relatent, parfois eux-mêmes étonnés, plusieurs événements où des élèves se seraient confiés à eux ou leur auraient démontré de l'appréciation. Pour leur part, les intervenants scolaires ne développent pas beaucoup le sujet, mais confirment tout de même l'existence de l'affection que beaucoup d'élèves auraient envers les policiers.

La totalité des agents interviewés croient que les réactions positives des élèves seraient dues au fait qu'ils se connaîtraient depuis longtemps.

P2 : Ils me voient de façon régulière, ils me voient dans l'école, ils savent que je suis là, près d'eux-autres, la communication est là, le lien de confiance est là, ils ne sont pas gênés de dire ce qui se passe. Même des fois, il y a des profs qui viennent me voir : « Hein, comment ça qu'ils t'ont dit ça? ». « Mais là, toi c'est la première année que tu es là, moi ça fait cinq-six ans qu'ils me connaissent! »

Trois policiers interviewés mentionnent également le manque affectif de certains élèves, comme raison de leur confiance envers la police :

P3 : On essaie de les valoriser, famille monoparentale, père pas toujours présent. (...) Ce sont des enfants qui manquent beaucoup d'attention, alors je vous dirais que l'impact, on va dans cette école-là et des enfants nous donnent des câlins, on se promène, on passe en avant des première, deuxième, troisième année, les enfants nous font des câlins, je pense que c'est un impact très positif dans cette école-là.

Les agents interviewés croient posséder les qualités empathiques suffisantes pour adopter une attitude qui mettrait les élèves en confiance.

P2 : Je pense qu'il faut que t'aies de l'empathie pour les jeunes et il faut que tu y croies. Il faut imposer des conséquences, oui, mais aussi essayer de comprendre le jeune, qu'est-ce qu'il vit, il y a-t-il d'autres choses qu'on peut faire, autres que de lui taper sur la tête, que les punitions?

P6 : Je trouve que quelqu'un qui serait plus froid, plus rigide, ou les anciens policiers peut-être que, dans le temps, ça n'aurait pas passé avec les jeunes d'aujourd'hui (...) et ce ne sont pas tous les policiers non plus qui vont arriver en classe et que ça va passer...

Du côté des intervenants scolaires, I5 parle de l'importance des policiers aux yeux des élèves, en tant qu'adultes et modèles présents dans leur vie quotidienne. Il mentionne la curiosité des élèves, surpassant leur possible méfiance, alors qu'I4 estime que l'appréciation du policier par les élèves s'expliquerait par son succès à leur montrer des aspects positifs de son travail :

I5 : C'est agréable que les enfants voient le côté positif du métier policier. Souvent, ils voient une connotation négative, surtout si c'est aussi dans le langage des parents, dans ce qu'il a vécu à la maison, les contraventions : les policiers, c'est très restrictif, ça nous empêche, ça brime certaines libertés. Et là, je trouve que ça apporte un autre côté du métier, on les voit dans du positif, dans de la prévention, les explications, l'information, auprès des enfants et je suis sûre que ça ajoute à l'image positive du policier.

3.3.1.2 Participation dynamique des élèves

En continuité avec les perceptions traduisant, en majeure partie la popularité du policier sociocommunitaire auprès des élèves, nous relatons ici les témoignages de la popularité conséquente du programme lui-même auprès de ces derniers.

Tous les interviewés s'entendent sur le fait que les ateliers se passeraient généralement bien : les élèves seraient attentifs aux exposés, ne les dérangeraient pas et participeraient avec motivation. Le programme intéresserait aussi les élèves trop jeunes pour en faire partie.

P2 : Ils participent bien, les jeunes, ils sont intéressés, ils veulent en parler, pas nécessairement des émotions, mais ils sont quand-même intéressés à ce que les choses changent, à ne pas accepter la violence, à ne pas la vivre, parce qu'un jour ou l'autre, ils se sont tous fait écœurer, il n'y a personne qui se sent bien là-dedans. Alors les enfants embarquent bien dans le projet, ils participent bien.

I3 : Cette année, les jeunes avaient hâte d'être dans « l'Unité sans violence ». Au printemps je vais en parler aux cinquièmes années : « vous autres, vous êtes les prochains! ». On va créer des attentes, ils ont hâte d'embarquer là-dedans. Pousser ça un peu...

Les intervenants scolaires interviewés confirment aussi une bonne implication des élèves dans l'Unité entre les ateliers, à l'année longue :

I4 : Ah oui, oui, les enfants réagissent très bien, ils n'oublient jamais de prendre leurs accessoires pour aller faire leur brigade sur la cour, il y a des interventions qu'ils font c'est toujours pacifique. (...) L'autre fois, il y a un garçon qui était très énervé, il y en a un dans ma classe qui l'a pris dans ses bras pour le calmer. (...) Ils n'oublient jamais de mettre leur chandail. Mais là, on est en hiver, ils ne mettent pas leur chandail présentement, ils ont les brassards, ils les mettent, ils les oublient jamais. (...) Je ne dis pas un mot, ce sont eux qui s'en rappellent, et après la récréation, ils viennent les déposer...

P6 croit que l'intérêt des élèves pour les ateliers s'expliquerait par le fait que la violence est un thème qui les toucherait, puisque la plupart d'entre-deux y auraient été confrontés d'une façon ou d'une autre au cours de leur vie. La violence et son aspect légal sont le domaine d'expertise des policiers, ce qui conférerait une crédibilité aux conférenciers. En effet, il est possible de supposer que si les conférenciers étaient des professeurs ou des éducateurs, leurs paroles seraient moins prises au sérieux et seraient perçues comme des tentatives de moralisation, et non comme des sources d'information valables. I5 se montre en accord avec ce point de vue, disant que l'explication du policier procurerait du poids aux arguments socialisateurs des enseignants.

P6 : ...ils ont un certain respect pour les gens en uniforme, ce qu'ils disent au niveau des lois, si c'est le prof qui le dit, ils vont croire pas mal plus les policiers. Donc au niveau de la valeur de l'information, des lois, ça a une importance (...): « ah oui, c'est la police qui l'a dit, là ce n'est pas pareil » (rires).

I5 : Jje pense que selon la loi, on a beaucoup plus d'impact, parce que nous, comme enseignantes, oui, on a de l'impact, on a une certaine autorité, mais quand l'autorité policière arrive, pour montrer le sérieux du problème, le sérieux de leur comportement, ça nous aide énormément.

La structure du programme, incluant des prix attrayants, le remplacement d'une période de cours par un atelier et la sortie de la fin de l'année plairait aux élèves. L'idée de l'engagement les stimulerait et serait prise au sérieux par le groupe :

I5 : (...) au début du projet, de s'engager en écrivant sur son tee-shirt deux objectifs à atteindre (...) ils prennent ça au sérieux... (...) Le tee-shirt, je trouve ça génial comme outil; les élèves l'aiment, le portent, l'idée de s'engager dans deux trucs et de les écrire et de signer son tee-shirt aussi...

3.3.1.3 Prédipositions des élèves à bien ou mal réagir

Malgré le consensus quasi-majoritaire des interviewés quant à l'appréciation des agents sociocommunautaires et de leurs interventions par la grande partie des élèves, nous enregistrons des mentions à quelques réactions négatives parmi ces derniers. Nous distinguons ici les raisons que les interviewés leur ont attribuées.

L'approbation majoritaire du policier et du programme ne serait pas unanime. Par exemple, cette année, les interviewés P1 et P2 disent avoir fait face à des élèves refusant ouvertement de mettre le chandail. En deux ans, P1 expérimenterait cette situation pour la première fois. P2, pour sa part, aurait vécu une situation similaire l'année passée aussi.

P1 : Cette année, pour la première fois, j'ai dû rencontrer la semaine passée un groupe de cinq élèves, cinq garçons, de l'école (...). Ces cinq garçons dénigrent le projet devant les autres élèves et menacent ceux qui veulent dénoncer des situations de violence. Donc, ils vont radicalement à l'encontre du projet. Ils ont deux semaines pour apporter des changements à leur comportement sinon ils seront retirés du projet, première fois que j'aurai à faire ça! Donc, toute une surprise pour moi.

P2 : Bof... encore cette année, dans une classe, j'ai eu quatre jeunes qui ne voulaient pas signer.

En fait, l'ensemble des témoignages porte à conclure que le programme serait mal perçu par des élèves ayant déjà des problèmes de comportement, alors que le policier serait mal perçu par des élèves avec des antécédents culturels ou familiaux ayant contribué à la formation de stéréotypes négatifs de la police.

La majorité des intervenants scolaires interviewés notent une meilleure acceptation du programme cette année, par rapport à l'année passée, en parallèle avec la chance qu'ils ont de s'occuper des groupes de sixième année moins tumultueux et plus faciles à gérer que l'année dernière. I5 exprime clairement que l'ensemble des réactions positives des élèves, dans son cas, serait du à l'absence d'étudiants à problèmes sérieux de comportement, car ce sont ces derniers qui auraient tendance à mal réagir à ce genre de programme. Les témoignages de P2 et d'I1 supportent ce raisonnement :

P2 : Les jeunes qui ne voulaient rien savoir, c'étaient les jeunes avec qui j'ai des problèmes. Ce sont des jeunes qui font du trouble, ce sont des jeunes qui menacent, ce sont des jeunes que je rencontre depuis la troisième année de façon régulière.

I1 : Des élèves qui ont dit ça, ce sont des élèves ont déjà des problèmes (...) ce sont des élèves qui ont déjà des conflits avec d'autres élèves.

Ces élèves ne désiraient pas changer leur comportement problématique et refusaient de s'engager à le faire publiquement et à réitérer ledit engagement en portant le

tee-shirt aux journées assignées. Nous constatons que si le sérieux de l'engagement solennel plaisait aux élèves voulant s'opposer à la violence, comme cela a été mentionné plus haut, ce même engagement ferait peur aux élèves ayant déjà des comportements violents.

P2 : ...mais les jeunes étaient quand-même conscients que c'est un contrat, qu'ils s'engageaient, alors il y a eu des jeunes qui ne voulaient pas mettre le chandail parce que : « J'aime ça, faire de la violence! ». Ça a fait quand-même une obligation morale, s'ils mettaient le chandail, ils se sentaient plus ... liés, si on veut.

Nous notons un discours déterministe, pour ne pas dire fataliste, des agents interviewés, au sujet de ces élèves, sur qui « rien ne fonctionnera » :

P2 : Il y en a qui déjà en maternelle, tu les vois progresser pis c'est plate, mais ça s'en va vers ça. (...) quand tu connais le jeune et tu connais la famille, tu as envie de dire « réveille! »; il y a des jeunes des fois qui vont avoir des comportements à problèmes, sauf que quand tu fais affaire avec les parents, tu vois qu'ils seraient capables d'aller chercher de l'aide... Ce jeune-là, peut-être qu'il vit la une problématique de violence, mais est-ce qu'il y a des chances que ça arrête?

Pour ce qui est de l'appréciation du policier en uniforme, unanimement, les interviewés affirment que les élèves ayant une vision négative des policiers en général et des agents de l'Unité en particulier, seraient des récents ressortissants des pays où la police assumerait un rôle très répressif et serait perçue par la population en conséquence. Ces élèves démontreraient de la méfiance et de la peur, parfois même de la terreur, envers la police en uniforme, surtout s'ils ont des antécédents désagréables liés aux forces de l'ordre dans ces quelques pays en question. Les agents interviewés ne considèrent cependant pas ces élèves comme des « cas désespérés » et semblent très confiants de réussir à déconstruire ces stéréotypes par leur propre exemple positif et bienveillant. Les intervenants scolaires s'entendent sur le potentiel des policiers à réussir et insistent sur l'importance de leur présence dans les écoles pour cette raison.

P3 : On a des jeunes, souvent des nouveaux arrivés, des immigrants, on a des classes d'accueil aussi, pour eux la police... il y en a qui nous disent qu'on n'est pas des policiers (rires)

P2 : (...) rendu en cinquième-sixième année, je l'ai pas vraiment vécu parce que la majorité des enfants... ça va changer la perception, quand ils vont passer la classe d'accueil. À l'accueil, ils vont voir qu'oups, la police est différente, et quand ils arrivent au régulier, habituellement cet aspect-là reste...

I3 : Et quand ils voient les policiers arriver, ils voient de la terreur, tranquillement ils apprennent que le policier est là pour les aider, qu'ils sont en sécurité.

En ce qui concerne les élèves nés au Canada, selon la majorité des interviewés, ils n'auraient pas de préjugés envers la police les rendant particulièrement méfiants. Au

contraire, certains se confieraient aux policiers malgré des antécédents familiaux défavorables, comme on l'a vu plus haut. Aussi confiante que ses collègues d'être en mesure de déconstruire les stéréotypes, P6 contredit ce point, affirmant que non seulement l'origine culturelle, mais l'ensemble complet des antécédents de l'enfant pourrait contenir un élément l'amenant à craindre l'uniforme policier.

P6 : ...il y en qui, quand ils me voient, ils sont très réticents, c'est une question de confiance, aussi de leur *background* familial, dans quel climat ils ont été élevés, si leurs parents ont déjà eu des policiers dans leur familles, parce qu'ici on se le cachera pas, il y a des policiers qui débarquent dans des familles, c'est le SWAT qui débarque...(…) Ça m'est arrivé la semaine passée, il y avait un jeune, c'étaient des policiers SWAT qui étaient allés chercher son père quand qu'il nous a vus arriver pour une intervention, il s'est mis à pleurer! (...) c'est sûr, l'uniforme pour lui c'est une barrière, mais après, quand qu'on a parlé avec lui, on a expliqué, on a dé-traumatisé, essayé de faire comprendre qu'est-ce qui c'était passé... Oui, l'uniforme ça peut faire une certaine différence, sauf que c'est une question à long terme de confiance...

3.3.1.4 Questionnement sur l'existence d'un conflit entre le rôle du policier et le contexte d'autorité

À la lumière des témoignages sur la perception majoritairement positive du policier et de ses interventions par les élèves, nous revenons au questionnement initial de cette recherche portant sur le caractère possiblement nuisible de la dualité du rôle d'un policier-éducateur. Nous tentons ici de voir si l'hypothèse aurait été supportée par des agents sociocommunautaires et des intervenants scolaires interviewés.

Le paradoxe entre le rôle éducatif et le contexte d'autorité n'a pas été facile à aborder avec les interviewés. P1 est seule à l'aborder par elle-même, lors d'un témoignage sur un incident exceptionnel. Les autres participants parlent des deux rôles, éducatif et traditionnel, ensemble ou séparément, sans les mettre en contradiction, comme si cette combinaison était naturelle. Lorsque la barrière de l'uniforme est directement ou indirectement abordée, tous mentionnent les élèves immigrants de façon quasi-automatique.

En fait, nous pouvons constater une certaine harmonie dans l'agencement des deux rôles, de sorte qu'ils ne s'opposeraient qu'en cas d'exception. Les élèves auraient

confiance en l'uniforme, car les policiers adopteraient une approche les mettant en confiance. Par exemple, P1 affirme que pour poser des questions personnelles qu'ils auraient normalement peur de poser à un policier, les élèves utiliseraient fréquemment la formule « j'ai un ami qui... ». L'enfant n'aurait donc pas à craindre des conséquences pour avoir confié quelque chose de concret à un policier. P1 dit ne jamais demander l'identité d'un « ami », mais seulement fournir à l'enfant les informations nécessaires. Lorsqu'une intervention externe lui semble pertinente, il conseillerait à « l'ami » de s'adresser à la personne appropriée au plus vite.

P1 : Ce n'est pas parce que tu viens me voir en me posant cette question que je vais te demander c'est qui et que je vais l'arrêter tout de suite.

P6 : Il y en a d'autres qui savent, avec le temps que je ne commencerai pas à : « mais là, je vais appeler ta mère! ».

P2 s'exprime sur son désir d'effacer la barrière de l'uniforme dans l'esprit des élèves.

P2 : Mon but c'est (...) leur montrer qu'en arrière de l'uniforme il y a quelqu'un. (...) qu'ils viennent envoyer chier la prochaine police, qu'ils se disent : « J'en connais qui sont corrects, peut-être qu'elle aussi est correcte! », alors au lieu de l'envoyer promener, essayer de lui parler.

P1 relate un incident qu'elle qualifie d'unique, où elle aurait été confrontée à une contradiction dans son mandat. Cet incident aurait eu lieu lors d'un atelier d'un autre programme que « l'Unité sans violence », dans une classe du secondaire. Plus précisément, un jeune lui aurait avoué en plein atelier qu'il consommait de la drogue et qu'il voulait connaître les conséquences d'en vendre. Bien que cela démontre, encore une fois, la confiance que beaucoup de élèves auraient envers les policiers, notre interviewée se serait retrouvée face à un dilemme : d'un côté, elle venait d'entendre un aveu, d'un autre côté elle ne voulait pas briser sa relation de confiance avec le jeune.

P1 : C'était la première fois où je me retrouvais dans une situation de me dire : « Ich, je suis quand même policière, je ne suis pas intervenante, j'ai un travail à faire, mais je ne veux pas briser la confiance de ce jeune-là! ».

Après une réflexion difficile, P1 aurait rencontré l'adolescent pour une discussion privée au cours de laquelle elle aurait tenté de lui faire prendre conscience de la gravité qu'impliquerait sa consommation et des conséquences de la vente de la drogue. Elle lui

aurait fourni plusieurs ressources et contacts utiles, dont le moyen de rejoindre une psycho-éducatrice.

La difficulté initiale que nous pensions rencontrer qui était la possibilité du manque de confiance des élèves dans des policiers éducateurs et confidents se transformerait, à la lumière des entretiens, en son contraire : certains élèves seraient trop confiants et ce serait le policier qui risquerait de se retrouver dans une fâcheuse posture face à son double-rôle.

Seule P1 ne nie pas la possibilité d'une réaction méfiante face à son statut de policière. P1 est également la seule à accepter l'idée que certains élèves pourraient avoir des préjugés envers elle, nonobstant ses efforts pour leur prouver le contraire, et à conclure qu'il ne s'agit pas non plus de son objectif premier.

P1 : Je dirais que le trois-quarts des jeunes me voient comme une personne qui est là pour offrir de l'aide, mais il y a quand même un quart des jeunes qui sont méfiants parce qu'ils savent que je suis quand même une police. (...) Ce que je leur dis quand je leur remets le carton-ressource, c'est pas nécessaire que ce soit à moi qu'ils parlent, l'important c'est qu'ils en parlent à quelqu'un. (...) si les vingt-cinq pourcents qui se méfient de moi parce que je suis policière, si c'est un prof qu'ils vont voir, si c'est un parent, c'est correct comme ça, l'important c'est qu'ils aillent voir quelqu'un.

Nous concluons sur le fait que selon les interviewés, le contexte d'autorité n'entraverait pas ou peu l'acceptation des interventions des agents sociocommunitaires dans les écoles et de la légitimité de ces interventions.

P2 : On dirait qu'ils sont encore rendus à un âge qui... qui... je sais pas... ils font encore la différence ou ils ne mettent pas ... la police, tout le monde, dans le même tas...

P6 : (...) que je sois en uniforme, je trouve qu'en quelque part, ils ne le voient pas, l'uniforme, parce qu'ils sont habitués de le voir et ont appris à me connaître.

3.3.1.5. Impact du programme sur la perception du policier chez les élèves

Puisque, selon nos interviewés, le paradoxe du double rôle du policier-éducateur me semblerait pas influencer négativement la perception du policier par les élèves, nous

tentons de voir si, au contraire, le programme « Unité sans violence » rapprocherait les élèves et le policier.

L'augmentation de la fréquence et de la durée des visites des agents sociocommunautaires dans les établissements scolaires, causée par le programme, aurait grandement contribué à l'amélioration de leur relation avec les élèves. Cela aurait permis de mettre en confiance les élèves face aux policiers et à donner à ces derniers une meilleure image aux yeux des élèves.

P1 : J'ai vu l'impact l'année passée : habituellement nous, les *sociocoms*, ça va arriver que nous allons rencontrer les jeunes (...) une fois par année, des fois deux, mais avec le projet « Unité sans violence », on a la chance de les rencontrer cinq fois durant l'année, et je trouve que ça fait toute la différence, parce que les jeunes deviennent vraiment très à l'aise avec nous, pour nous raconter des choses, pour nous poser des questions.

P2 : Les jeunes, ce que j'ai aimé, en tant que policière, ça m'a permis de les connaître beaucoup plus. Parce que oui, ils me connaissent : j'y vais à chaque année (...) mais avec ce projet-là, ça permet vraiment de rentrer dans le quotidien des jeunes ... j'ai eu plus de confidences, j'ai pu régler plus de choses. Parce que je suis là cinq ou six fois par année, ça m'a permis de connaître un peu mieux aussi ce qu'ils vivent dans le secteur.

Du côté des intervenants scolaires, trois d'entre eux s'entendent sur l'existence d'un impact positif du programme sur l'image du policier auprès des élèves et que cela influencerait probablement sur la relation que les élèves entretiendraient avec la police en général. En effet, l'agent sociocommunautaire montrerait une facette de son emploi moins répressive et plus au service des citoyens, plus particulièrement des élèves, en tant qu'éducateur, aidant, personne de confiance :

I5 : ...ça apporte un autre côté du métier, on les voit dans du positif, dans de la prévention, les explications, l'information et je suis sûre que ça ajoute à l'image positive du policier (...) je pense que ça contribue beaucoup à la perception que les enfants ont des policiers, ça amène une image positive, un policier qui fait de la prévention, qui outille, qui informe, chose qu'on ne pense pas toujours quand on a dix ans.

3.3.2 Perceptions des policiers chez les élèves : résultats quantitatifs

Pour conclure cette section, nous exposons les principaux résultats des questionnaires, portant sur le point de vue des élèves sur la police avant et après avoir suivi le programme, en vue d'une comparaison avec la perception qu'en ont les agents

sociocommunitaires et les intervenants scolaires exposée précédemment. Nous ne présentons que les résultats des sondages qui ont eu lieu dans les écoles où les interviewés auraient intervenu (policiers) ou travaillé (enseignants/éducateurs) dans le cadre de « l'Unité sans violence », exceptées les échelles de perception de la police dans toutes les écoles, où nous présentons la moyenne statistique de toutes les écoles à l'étude. Notons que l'étude n'a couvert que la moitié de ces écoles, comme on peut le constater au tableau 3. Les noms des écoles sont gardés anonymes et remplacés par des numéros codés. La liste des codes des écoles correspondant à ceux des interviewés y intervenants est disponible à l'Annexe 1. L'échelle des réponses varie de 1 à 4; 1 étant tout à fait en désaccord et 4 étant tout à fait en accord.

Le tableau 3 rapporte les résultats des comparaisons des moyennes avant et après l'implantation du programme « Unité sans violence ». Force est de reconnaître que dès le départ, les élèves ont une vision relativement favorable des policiers (moyenne avant = 3,37). De manière générale, les valeurs des moyennes demeurent stables, comme en témoignent les valeurs T non significatives ($p > 0,10$). Lorsque les écoles sont prises individuellement, trois moyennes changent de manière significative entre les deux temps de mesure. Premièrement, la moyenne passe de 2,99 à 3,45 pour l'école É19 ($p \leq 0,05$). Deuxièmement, la moyenne est majorée à la hausse pour l'école É15, passant de 3,14 à 3,39 ($p \leq 0,05$). Rappelons que le policier attribué à ces deux écoles est l'interviewé P5. Finalement, la moyenne à l'échelle de perception favorable grimpe à 3,24 au temps après pour l'école É3 ($p \leq 0,05$) (moyenne avant = 2,65), avec P1 comme policier attribué.

Il est intéressant de constater que ces trois écoles faisaient partie de celles qui avaient les moyennes de perception positive de la police parmi les plus basses de la liste. Il serait possible que le programme soit le plus efficace lorsqu'il y a un problème effectif à résoudre; une mauvaise perception généralisée de la police pouvant être un symptôme d'une problématique de délinquance dans l'école.

Aussi, P1 et P5 étaient ceux qui, parmi les policiers interviewés, se sont exprimés de la façon plus étendue et intéressée sur l'importance de procurer un support émotif et une certaine affection aux élèves et de leur montrer un côté plus « humain » de la police.

Des analyses supplémentaires ont été réalisées afin de vérifier si des écoles avaient des moyennes supérieures aux autres deux échelles avant l'implantation du programme. Les analyses de variance combinées au test de Bonferroni montrent que l'école É19 (2,99) a une moyenne inférieure ($p \leq 0,05$) à l'école É11 (3,51). D'autre part, les écoles É1 (3,55), et É11 (3,51) ont aussi une moyenne supérieure ($p \leq 0,05$) à celle de l'école É3 (2,65). Finalement, les analyses révèlent que toutes les écoles ont une moyenne similaire à l'échelle de perception négative de la police avant le début du programme.

Tableau 3. Comparaison des moyennes avant et après le programme « Unité sans violence »

	Avant	Après	Valeur T
Toutes les écoles			
Échelle de perception positive de la police	3,27	3,33	1,53
Échelle de perception négative de la police	1,67	1,73	1,09
É1			
Échelle de perception positive de la police	3,55	3,40	1,14
Échelle de perception négative de la police	1,34	1,48	0,98
É3			
Échelle de perception positive de la police	2,65	3,24	2,77*
Échelle de perception négative de la police	1,67	1,56	0,43
É6			
Échelle de perception positive de la police	3,36	3,19	1,06
Échelle de perception négative de la police	1,72	1,74	0,09
É11			
Échelle de perception positive de la police	3,51	3,33	1,57
Échelle de perception négative de la police	1,51	1,88	1,67
É14			
Échelle de perception positive de la police	2,99	3,00	0,06
Échelle de perception négative de la police	1,87	2,00	0,50
É15			
Échelle de perception positive de la police	3,14	3,39	2,55*
Échelle de perception négative de la police	1,75	1,79	0,20
É16			
Échelle de perception positive de la police	3,22	3,29	0,62
Échelle de perception négative de la police	1,96	1,85	0,63
É18			
Échelle de perception positive de la police	3,43	3,66	1,76
Échelle de perception négative de la police	1,48	1,43	0,26
É19			
Échelle de perception positive de la police	2,99	3,45	2,63*
Échelle de perception négative de la police	1,72	1,74	0,13
É20			
Échelle de perception positive de la police	3,43	3,52	1,22
Échelle de perception négative de la police	1,50	1,55	0,43

* $p \leq 0,05$

Pour sa part, le tableau 4 rapporte les distributions, sous forme dichotomique, des réponses aux différents indicateurs des échelles. Deux constats s'imposent. Premièrement, les résultats suggèrent que les perceptions des élèves sur la police sont généralement bonnes, à l'exception de l'indicateur de justice avec les élèves qui est plus

faible. Deuxièmement, le calcul des rapports de cote permet d'identifier les changements significatifs dans les perceptions des élèves entre les deux temps de mesure. Malgré la présence de certaines variations entre les deux temps de mesure, aucun changement ne paraît statistiquement significatif. En effet, degrés de signification sont tous supérieurs à 5 % ou 10%. Les variations observées seraient donc dues au hasard.

Tableau 4. Perception des policiers chez les élèves avant et après l'implantation du programme « Unité sans violence »

Indicateurs quant à la perception favorable de la police	Pourcentage en accord ou tout en fait en accord avec l'énoncé		Rapport de cote (IC 95 %)
	AVANT	APRÈS	
Je fais confiance à la police	84,2 % (592/703)	84,2 % (507/602)	0,99 (0,74; 1,35)
J'apprécie la police	83,9 % (590/703)	86,2 % (525/609)	0,83 (0,62; 1,13)
La police fait de son mieux pour aider les gens	84,7 % (593/700)	84,8 % (518/611)	0,99 (0,74; 1,35)
La police de mon quartier est gentille avec les gens	83,0 % (524/631)	84,8 % (469/553)	0,88 (0,64; 1,20)
Si j'ai besoin d'aide, la police peut m'aider	84,6 % (583/689)	85,0 % (498/586)	0,97 (0,72; 1,32)
Les policiers sont honnêtes	80,1 % (515/643)	80,5 % (445/553)	0,98 (0,73; 1,30)
Si je marchais dans la rue et que je rencontrais un policier, je le saluerais	80,1 % (524/654)	79,0 % (448/567)	1,07 (0,81; 1,42)
Les policiers laissent la chance aux autres de s'expliquer	77,7 % (489/629)	78,5 % (407/532)	1,07 (0,82; 1,41)
Les policiers font du bon travail	83,4 % (577/692)	81,8 % (480/587)	1,12 (0,84; 1,49)
Sans la police, il y aurait plus de crimes	77,9 % (524/673)	81,3 % (479/589)	0,81 (0,61; 1,06)
Les policiers sont justes avec les jeunes	58,1 % (369/635)	60,6 % (325/536)	0,90 (0,71; 1,14)
Indicateurs quant à la perception défavorable de la police			
Les policiers sont agressifs	15,5 % (130/607)	24,2 % (131/542)	0,86 (0,65; 1,13)
Les policiers de mon quartier sont racistes	7,6 % (64/551)	13,1 % (66/505)	0,87 (0,61; 1,26)
Les policiers ne me croiront pas même si je leur disais la vérité	16,6 % (139/557)	29,2 % (142/486)	0,81 (0,61; 1,06)

3.4 Autres thèmes importants

Les résultats de notre recherche permettent de mettre la lumière sur des thèmes qui, sans être directement liés à son sujet principal, apportent une meilleure compréhension du phénomène et pourraient avoir leur utilité dans le contexte d'études connexes. Pour cette raison, nous consacrons cette section, en premier lieu, aux critiques des acteurs du programme « Unité sans violence », et, en deuxième lieu, à leurs perceptions quant à ses répercussions.

3.4.1 Critiques du programme

Nous présentons ci-dessous l'énumération des principales critiques de « l'Unité sans violence » recensées au cours des entretiens, ainsi que quelques propositions d'amélioration du programme apportées par les interviewés. Nous rappelons que dans cette section, nous ne faisons que rapporter les opinions recueillies. Certaines de celles-ci peuvent donc se retrouver en contradiction avec les résultats finaux de notre analyse.

1 – Manque d'effectifs du SPVM pour répondre à la demande

La majorité des agents interviewés abordent par eux-mêmes et sans relance le problème du niveau d'exigence d'implication dans le programme, et particulièrement, l'écart entre le temps et l'effort nécessaires à son fonctionnement et le temps qui leur est disponible, surtout en tenant compte du fait que « l'Unité sans violence » n'est pas l'unique responsabilité de ces agents.

P4 : ... le gros défaut de ce programme, c'est que ça nécessite quatre rencontres dans l'année. C'est très bon, mais tu ne peux pas faire ça à cinq-six écoles, c'est impossible. (...) C'est très demandant, c'est cinq rencontres, si tu as six classes c'est trente rencontres dans ton année (...) cinq fois par année, c'est sûr que tu fais juste ça!

Cela aurait comme conséquence, l'impossibilité d'accéder au programme pour la totalité des écoles sur le territoire du SPVM. P3 explique, qu'elle et ses collègues doivent choisir leurs lieux d'intervention parmi un nombre d'écoles intéressées par le programme beaucoup plus grand que ce qu'ils sont en mesure de couvrir. P3 et P4 ont choisi de donner accès au programme à une école ayant déjà de nombreuses problématiques de comportement des élèves afin d'économiser du temps d'intervention en limitant les déplacements. Malgré l'adaptation partielle des policiers au manque d'effectifs et/ou de temps, le problème subsisterait et plusieurs écoles primaires n'auraient pas encore accès au programme pour cette raison.

P3 propose, semi-sérieusement, de lui assigner « l'Unité sans violence » comme seul mandat. P6 a innové en mobilisant l'aide des cadets policiers pour ses interventions en milieu scolaire.

2 – Retards dans la réception du matériel

P3 et P4 se plaignent de ne pas avoir démarré le projet à temps cette année, car ils ont reçu le matériel (les tee-shirts, tapis à souris, coupons etc.) en retard par rapport au plan initial. Ils affirment que ce retard aurait des impacts négatifs importants sur le fonctionnement du programme. Plus particulièrement, dans leurs établissements, dès le début de l'année scolaire, les élèves, connaissant déjà le programme depuis l'année passée, voudraient commencer au plus vite. Il serait donc crucial de débiter quand les élèves sont prêts et motivés, et non deux mois plus tard, lorsque leur motivation inassouvie finit par s'essouffler quelque peu. De plus, il aurait fallu s'assurer du maintien de cette motivation dans le futur, en envoyant, le plus tôt possible, les membres de l'Unité propager la « philosophie » du programme et expliquer son fonctionnement dans des classes plus jeunes, afin qu'ils aient hâte de faire partie de l'Unité à leur tour. Le retard du matériel aurait empêché de bien remplir cette étape. L'arrivée tardive des prix, servant de facteurs motivationnels importants pour les élèves à respecter leur engagement antiviolence, aurait aussi entravé le bon déroulement du projet. Cependant, P3 soutient qu'il ne s'agit pas d'une lacune catastrophique et que le retard est en train d'être rattrapé

par elle et son collègue. Il faut spécifier aussi qu'I3, intervenante de l'école sur le secteur de P3 et P4, n'a pas signalé de son côté de problématiques particulières liées au retard du démarrage du projet, ni de ses impacts.

3 – L'essoufflement de la motivation causé par les horaires des ateliers

P2 se plaint des délais trop longs entre cinq ateliers étirés sur l'année, causant des essoufflements des efforts des élèves entre les visites des policiers. Chaque atelier s'accompagnerait d'un regain de motivation mais, sur une trop longue période, l'intérêt se dissiperait. De leur côté, deux professeures expriment une opinion similaire en ce qui concerne l'essoufflement, mais elles l'attribuent à la baisse de fréquence des ateliers cette année, par rapport à l'année passée. I1 et I2 déclarent que cette année, P1 n'est passée que deux fois, contrairement à l'année précédente, où, à la même date, elle avait fait plus de visites. Le peu de présence policière ralentirait la mise-en-application du projet et causerait une baisse de l'intérêt des élèves. Selon I1 et I2, le programme avait plus d'impact lorsque la policière venait plus souvent. Cependant, notons que selon le concept original de l'Unité, le rôle du maintien de la flamme durant les périodes « mortes » reviendrait aux enseignants et intervenants scolaires. Ces derniers rempliraient-ils mal cette fonction ou seraient-ils dans l'impossibilité de bien la remplir?

4 – L'ambigüité du concept des coupons de tirage

P2 et tous les intervenants scolaires interviewés disent avoir eu des problèmes au sujet du système des coupons de tirage. P2 et I3 auraient difficilement réussi à faire comprendre aux élèves et/ou enseignants ce qu'est un bon coup à récompenser avec un coupon de tirage :

P2 : Ils (*les élèves*) ont de la misère à voir ce qui est une bonne action, s'ils auraient réagi différemment par rapport à une situation de violence, c'est un peu nébuleux pour eux. (...) C'est facile à dire : « bon, il ne lui a pas donné un coup de poing! », ça, ils vont être capables de le comprendre. Mais quand il est plus question des paroles, ils vont avoir plus de misère à saisir cette notion de gérer la violence autrement.

I3 propose, comme solution au problème, la distribution d'une liste regroupant un grand nombre d'exemples de « bons coups » ou de situations méritant un coupon de tirage. La liste pourrait être fournie à chaque étudiant et à l'enseignant pour qu'il puisse l'étudier et l'afficher en classe.

I1 et I2 rapportent que leurs élèves auraient tendance à s'offrir les coupons de tirage entre amis, afin de s'entre-aider dans le gain des prix et ne seraient pas motivés à échanger des coupons pour les raisons expliquées par le policier. I4 réplique que ses élèves rempliraient les coupons pour de bonnes raisons, mais que, cette année, il y aurait une baisse de motivation de leur part. Finalement, I5 rapporte une difficulté organisationnelle d'ajouter la promotion des coupons-récompense au quotidien de sa classe.

I5 : (...) j'ai eu de la difficulté l'année dernière de l'utiliser (*les coupons-récompense*), de l'ajouter dans ma *planif* de tous les jours, je ne l'ai pas mis en valeur, et ça a fait en sorte que les élèves l'ont très peu utilisé aussi. Chaque fois que (P1) vient faire son tour, on a juste un ou deux billets à remettre (...) il y a eu beaucoup plus de gestes qu'on voyait, de gestes réparateurs ou de gestes positifs suite à l'atelier « Unité sans violence »! Donc ça, c'est un plus, mais c'est vraiment un plus personnel, je ne pense pas que c'est quelque chose à changer ou à ajouter, parce que ces billets, ce sont des billets de tirage, et les prix sont alléchants, ce sont de bons choix. Mais moi, comme enseignante, ça a été difficile à l'avoir dans ma gestion, à y penser.

5 - Le caractère répétitif des ateliers en cinquième et en sixième année.

P2 amène à notre attention que puisque le programme est offert en cinquième et en sixième année, et ce, sans aucune modification, certains élèves se trouveraient à refaire exactement le même projet et à écouter les mêmes ateliers deux années de suite. Cela aurait le potentiel de décourager les élèves de sixième année et de causer de l'ennui à la place de l'intérêt visé. P2 propose donc de modifier la version du programme pour les élèves de sixième année, en diversifiant les moyens d'animation, en développant de nouveaux sujets et en leur donnant plus de responsabilités, par exemple en leur demandant d'aider les plus jeunes.

6 – La complémentarité de « l'Unité sans violence » avec d'autres programmes

Certains interviewés proposent de bonifier le contenu du programme en le combinant avec un autre programme d'intervention policière en milieu scolaire, car ils considèrent, que « l'Unité sans violence » seule, ne fournit pas tous les outils nécessaires aux élèves, afin de contrer des situations de violence dans leur avenir. Par exemple, les intervenants des secteurs vulnérables aux problématiques des gangs de rue croient que le programme serait parfait, s'il était combiné avec « Gang de choix », qui est un autre programme visant à limiter l'adhésion des élèves à des gangs de rue. I3 aimerait aussi introduire un programme de médiation pour les élèves de cinquième et sixième année, afin d'améliorer encore plus l'ensemble des informations transmises à ces élèves.

I3 : Faut faire un peu de médiation aussi. Faut que les plus vieux aient le même langage que les plus petits. Dans le sens où les petits, ils apprennent « Vers le pacifique »: faut gérer notre colère, faut que le grand soit capable de leur parler comme ça quand ça arrive. Ces échanges-là, je les fais avec les grands : c'est un petit, il est en chicane, parle au *je*, ces détails que je vais donner au plus vieux pour qu'il puisse parler au plus jeune.

7 - Les impacts à long terme : durs à voir et à mesurer

P1 souligne, comme inconvénient du programme « Unité sans violence », la lenteur de l'apparition de ses impacts positifs sur la prévention des comportements violents chez les adolescents. Selon elle, ces impacts ne deviendraient perceptibles qu'à long terme, au niveau secondaire ou à l'âge adulte. Elle déplore de ne pas pouvoir prouver clairement l'existence des résultats positifs de ses efforts et ne désire pas avoir l'air de ne rien faire à côté de ses collègues patrouilleurs.

Les autres agents interviewés ne mentionnent pas cet inconvénient. Cependant, lors de nos discussions sur les répercussions du programme, la plus grande partie des interlocuteurs expriment leur réponse sous forme d'anecdotes, incluant des effets bénéfiques sur des élèves spécifiques, ce qui pourrait simplement signaler que leur travail et les élèves leur tiennent à cœur, mais pourrait aussi pointer vers le besoin inexaucé de fournir une preuve de l'utilité de leurs efforts..?

3.4.2 Autres impacts du programme

Dans cette section, nous exposons les perceptions des impacts du programme « Unité sans violence » par les interviewés, autres que ceux touchant à la perception de la police à court terme, qui ont déjà été discutés plus haut. Il est intéressant de constater, que les points 4-5-6 de cette section ont été amenés par le personnel de l'école exclusivement, les agents sociocommunitaires interviewés ne s'étant pas exprimés sur le sujet.

1 – Les répercussions à l'école secondaire

Les agents interviewés sont d'accord sur l'existence d'impacts à long terme du programme. Par exemple, P1 insiste sur le changement très positif de la dynamique de ses interventions avec des élèves du secondaire ayant fait partie de « l'Unité sans violence » :

P1 : ... par exemple, au secondaire, il y a un événement et qu'il y a un jeune qui est impliqué et que j'arrive pour faire une intervention, si le suspect en est un que je connais, la dynamique est pas pareille. Je serais capable d'y dire : « Hey, Sam! Qu'est-ce qui s'est passé? Comment ça, tu te retrouves là? Attends minute là, faut qu'on s'assoie, faut que tu m'expliques : comment ça, tu te retrouves dans ce trouble-là? » Spontanément, il va me raconter qu'est-ce qui s'est passé. Tandis que l'autre, que je ne connais pas, va être beaucoup sur la défensive, faut vraiment que j'use de ruse pour dire : « Qu'est-ce que t'as fait au juste, c'est quoi ton problème que tu sois rendu là? » C'est pas du tout pareil... incroyable, la différence.

D'ailleurs, P1 estime que non seulement le programme contribuerait à une meilleure perception du policier par les élèves au secondaire, mais qu'il aurait aussi un bon effet sensibilisateur à la violence en général. L'interviewée reste, néanmoins, réaliste quant à l'ampleur de cet effet :

P1 : L'impact ne va pas nécessairement se faire sentir maintenant, pendant qu'ils sont en sixième année, mais d'après moi, au secondaire. J'ai l'impression que c'est quelque chose qui va peut-être durer moins longtemps (la période de délinquance). (...) Parce que, vu qu'on va avoir parlé du sujet sous tous les angles, ils vont avoir été sensibilisés sur le fait de donner du trouble à la victime qui aura peut-être de la misère à dormir, aura peut-être pas le goût d'aller à l'école. Ils vont se rendre compte plus rapidement que ça ne donne pas grand-chose de faire ça. Mais selon moi, il va continuer d'en avoir dans la classe; ce n'est pas tout le monde qui va arrêter d'en faire, d'utiliser la violence après un projet comme ça.

I3 considère qu'un impact au secondaire serait possible, mais à condition qu'il y aient d'autres programmes, tels « Gang de choix » et des ateliers de médiation, ou plus de sujets d'ateliers, car le contenu de « l'Unité sans violence » seul ne serait pas suffisant pour outiller les élèves.

I4, quant à elle, exprime son incertitude quant aux impacts à long terme. Elle se demande si les valeurs transmises par le programme pourront « survivre » aux écoles secondaires, ayant une plus grande population et superficie; où un seul professeur n'est pas attiré au suivi de chaque classe; où les élèves sont laissés à eux-mêmes et où elle ne pourra pas veiller au respect de leurs engagements. I3, plus optimiste que sa collègue, explique l'importance de créer une « génération Unité Sans Violence », afin de voir un impact global. Le défaut qu'elle évoque est donc le suivant : puisqu'il s'agit d'un programme à impact progressif, il n'y aurait pas de résultats valables si le programme est abandonné trop tôt.

2 – Le programme stimulerait la dénonciation des victimisations

P6, en s'appuyant sur des exemples concrets, affirme avoir constaté des résultats positifs quant au taux des dénonciations de la délinquance par les élèves, encouragées dans le cadre du programme. P2 se dit du même avis, mais n'apporte pas d'exemples à l'appui de son opinion.

P6 : Je vois... plus de dénonciation, je sens qu'il y a des victimes qui se sentent moins mal à l'aise de parler, de dénoncer, ceux qui ont un comportement de violence à l'école se sentent un peu plus gênés ou... se sentent moins à l'aise de faire qu'est-ce qu'ils faisaient avant parce qu'ils savent que tous les élèves de l'école les regardent, parce qu'ils ont passé dans les classes pour dire c'est quoi le projet et son impact. C'est ça qu'on veut voir, un certain malaise là-dessus, on cible plus facilement aussi les gens qui ont un comportement délinquant ou violent, c'est plus facile de décerner vu que ce sont souvent les mêmes noms qui reviennent à cause des dénonciations...

Du côté des intervenants scolaires, tous les interviewés, sauf I4, ont nommé l'augmentation des dénonciations, comme un des effets de « l'Unité sans violence ». Ils apportent plusieurs exemples des victimisations présentes ou futures rapportées à la police grâce au programme, pour ensuite statuer fermement que les dénonciations ont augmenté depuis son implantation. Par contre, I1 et I2 croient que si le programme est efficace en ce qui concerne les dénonciations d'agressions extérieures à l'école, il ne l'est pas dans le cas où l'agresseur serait un collègue de classe de la victime, car cette dernière aurait trop peur des conséquences d'avoir dénoncé son agresseur.

I2 : Il ne viendra pas, il va préférer se faire battre que de venir ici.

I3, pour sa part, estime que le programme aurait le potentiel d'encourager la dénonciation chez les plus jeunes élèves, mais pas chez les élèves de 11 et 12 ans.

I3 : ... les plus jeunes, ils vont se dénoncer, les plus petits ont plus le réflexe de dénoncer que les grands...

3 – Pessimisme face au potentiel de la réduction des incidents

P2 soutient, qu'il serait erroné de croire à la stabilité du nombre des comportements antisociaux des élèves avant et après l'implantation du programme. Selon elle, le nombre effectif des méfaits aurait diminué suite au programme. Néanmoins, l'augmentation du nombre des dénonciations donnerait l'illusion qu'il y avait moins de méfaits avant. En fait, ces méfaits n'auraient simplement pas été dénoncés. P2 ne présente pas de preuves à l'appui de cette argumentation. Pour leur part, P3 et P4 rapportent une diminution effective et substantielle de violence dans une école où ils interviennent et appliquent le programme :

P4 : La première année, on a eu une baisse d'interventions policières en prévention auprès des jeunes, des crimes, comme les voies de fait, l'intimidation... (...) Ça a amené les jeunes à faire des gestes pour pouvoir aider son prochain aussi. Ça aussi, on l'a renforcé dans nos interventions, on aide les plus jeunes... je le dis sincèrement : dans l'école qu'on a là, c'est une amélioration de 98% ... Alors si vous demandez à moi, oui, c'est très bénéfique.

Cependant, I3, qui travaille dans l'école dont il est question, attribue la baisse de violence à un concours de circonstances, grâce auquel le groupe d'enfants de cette année serait moins problématique quant à leur comportement.

Aucune des intervenantes interviewées n'aborde la réduction des méfaits par elle-même, ni dit croire en un tel impact potentiel en lien avec le programme, à l'exception d'une remarque d'I3, au sujet de la possible diminution des conflits entre les plus vieux et leurs cadets.

I3 : Les plus jeunes voient les grands de façon moins intimidante. Ça vient casser le phénomène d'intimider le plus petit pour le *fun*, ça diminue le risque d'intimidation automatique.

4 – Un piédestal pour les membres de l'Unité

I3 souligne le sentiment d'importance que le programme procurerait aux membres de l'Unité, en leur attribuant le rôle de modèle pour les plus jeunes, ce qui contribuerait à

l'amélioration de leur estime de soi et de ce fait, faciliterait l'acceptation des valeurs pro-sociales que le programme entend leur inculquer.

5 – Des attitudes plus positives, des échanges plus pacifiques

I3 rapporte une amélioration dans les relations à l'intérieur des classes. Au début, elle aurait demandé à ses membres de donner les coupons-récompense aux élèves des autres classes seulement, afin d'éviter qu'ils donnent les coupons à leurs amis, sans raison valable. Mais après un certain temps, elle aurait changé d'idée, car elle aurait constaté que le fait de se féliciter pour les bons coups, même entre camarades de classe et/ou amis, diminuait le nombre de disputes et les commentaires négatifs des uns dans le dos des autres.

I3 : Et là, je me suis dite : « Au lieu de se *bitcher*, ils se félicitent... pourquoi pas? » (rires)

Pour sa part, I5 cite l'exemple d'un jeune qui aurait amélioré son comportement dans le cadre du programme, ce qui lui aurait permis de se faire des amis et aurait réduit la fréquence de disputes en classe.

6 - Meilleure connaissance des lois et du domaine juridique des élèves

L'amélioration sur le plan des connaissances légales et juridiques suite à l'implantation du programme n'est rapportée que par I5. Pourtant, l'avis sur le rôle du policier-éducateur comme rôle premier de l'agent sociocommunautaire dans le cadre de « l'Unité sans violence » est majoritaire et le programme lui-même comprend cinq ateliers plus ou moins informatifs traitant, entre-autres, des lois et des conséquences légales pouvant être entraînées par leur non-respect.

Chapitre 4 : Interprétation des résultats

Ce chapitre se divise en cinq sections. Après un bref rappel des objectifs de la présente étude, nous exposons les principaux constats au sujet du programme « Unité sans violence ». Dans un premier temps, nous traitons de la dynamique des interactions entre les agents sociocommunautaires et les intervenants scolaires. Dans un deuxième temps, nous discutons de la complémentarité des rôles des trois groupes d'interviewés et de la continuité, comme d'un avantage du programme. Dans un troisième temps, nous revenons sur le paradoxe de la dualité des rôles d'un aidant en contexte d'autorité. Ensuite, nous revenons sur nos questionnements antérieurs quant à la formation, à l'expérience et aux qualités et approches personnelles des policiers lors des interventions en milieu scolaire. Finalement, nous présentons les autres facteurs influant positivement sur l'appréciation du programme par les élèves, dont la technique du renforcement positif.

Nous rappelons que cette étude adopte une approche mixte inspirée de la perspective phénoménologique, visant à améliorer les connaissances des expériences et points de vue des acteurs (policiers, intervenants scolaires, élèves) des programmes d'intervention policière en milieu scolaire en étudiant le cas spécifique du programme « Unité sans violence » du SPVM. Nous projetons, à travers l'étude des concepts problématisés, mettre la lumière sur les facteurs ayant potentiellement contribué au succès de « l'Unité sans violence », au contraire des autres programmes connus.

Conséquemment, des entrevues semi-directives ont été réalisées auprès des intervenants scolaires et des policiers participant au programme. Ensuite, les données quantitatives de l'évaluation de « l'Unité sans violence » sont utilisées afin de recueillir les perceptions du programme par les élèves concernés. Dans cette démarche, le processus de la recherche sur le terrain est orienté en fonction des thèmes relatifs à la problématique initiale de cette étude - le processus des interactions des acteurs du programme; la réaction au programme des élèves participants; l'utilité des concepts de rôle, formation, qualités et approches personnelles de l'intervenant dans les interactions des policiers et des élèves. L'interprétation des résultats poursuit le but de distinguer des facteurs utiles pour comprendre les tenants et aboutissants d'un programme.

4.1 Interactions entre les policiers et les intervenants

Pour commencer, la dynamique des interactions entre les acteurs semble simple et efficace et prend en considération les particularités des horaires du chaque groupe. Les échanges avec la direction sont minimaux, puisque le programme est sous la responsabilité du SPVM et ne nécessite pas de dépenses de l'école; il ne faut que son accord. L'expérience du programme aurait démontré à ses organisateurs que c'est surtout l'accord des enseignants qui est déterminant, puisqu'à la différence des programmes similaires, leur collaboration est cruciale pour l'implantation et l'efficacité du programme. Cela diffère grandement d'autres programmes policiers comprenant des ateliers en classe, où l'enseignant se voit attribuer un rôle traditionnellement passif.

Les policiers et enseignants interviewés s'entendent sur leurs rôles et responsabilités respectifs qui sont alors clairement définis. Nous constatons un consensus majeur à ce sujet, ce qui optimise certainement les interventions. Nous élaborerons plus loin sur la nature de ces rôles et responsabilités.

Les communications se font par courrier électronique et, en cas de besoin, par téléphone, afin de fixer les dates des ateliers, ou bien changer de date à cause des fréquents imprévus dans les horaires de l'école. La flexibilité des horaires des agents sociocommunautaires apparaît alors déterminante et a été félicitée par tous les intervenants scolaires interviewés. Il arrive de courts échanges entre les policiers et les enseignants sur les cas ou incidents particuliers dans les classes.

Plusieurs interviewés affirment, d'ailleurs, que le programme aurait contribué au développement d'une relation de collaboration plus solide et durable entre le service de police et l'établissement scolaire, en rapprochant les policiers et les enseignants et en augmentant la présence policière sur le territoire des écoles. Cela aurait contribué notamment à l'amélioration de l'image du policier auprès des élèves. Les interactions entre les acteurs semblent être parmi les meilleures qualités du programme : les intervenants scolaires et les policiers s'accordent dans leurs tâches respectives et

collaborent efficacement grâce à la flexibilité des policiers et la rapidité des communications.

4.2 Complémentarité des rôles des acteurs assurant la continuité

En ce qui concerne la distribution des rôles aux principaux acteurs de « l'Unité sans violence », ce dernier se différencie grandement des programmes policiers éducatifs plus conventionnels. Rappelons que le policier est responsable des ateliers, de la sortie et des interventions spéciales, mais il n'est pas le seul à assumer un rôle d'importance. Traditionnellement, l'enseignant (éducateur, autre intervenant etc.) occupe un rôle passif qui consiste à collaborer avec le policier-éducateur. Or, dans le programme étudié, il est celui qui doit rappeler « le message » du programme tout au long de l'année et veiller à la poursuite des activités (les surveillances, visites en classe, coupons-récompense etc.).

L'une des principales différences de « l'Unité sans violence » des autres programmes réside dans cet aspect de continuité de l'Unité intégrée graduellement dans le quotidien de la classe par un enseignant ou intervenant présent en tout temps, et non seulement aux ateliers. Pareillement, le rôle habituellement passif des étudiants, réduit à l'écoute lors des ateliers, devient également actif dans le cas du programme. Les élèves, en plus d'assimiler les informations transmises par l'agent sociocommunautaire, doivent en mettre plusieurs en application lors des activités s'étalant sur l'année scolaire, après s'être solennellement engagés en tant que membres de l'Unité.

Il est logique de supposer qu'une heure d'atelier sur la non-violence par deux mois aurait un effet mois extensif sur une classe qu'une routine définie comprenant des actions concrètes à accomplir (visites dans les classes, surveillances, etc.). Nous croyons donc que c'est cette continuité qui serait un des piliers de la réussite du programme, puisqu'elle assure le rappel constant des notions que l'on désire transmettre aux élèves et évite que ces notions tombent dans l'oubli jusqu'à l'atelier suivant.

4.3 Dualité « aidant-répresseur »

En problématisant, nous avons exprimé des réserves quant au volontariat des élèves à participer au programme de bonne foi et à conférer au policier une légitimité et une confiance possiblement nécessaires au succès de l'intervention. Plus précisément, le programme confère au policier le rôle d'éducateur et de confident, ce qui pourrait s'avérer incompatible avec son autorité et image d'un agent légal appréhendant les infracteurs. Comme une bonne image du policier serait à la base de la réussite d'un tel programme (Snyder et Sickmund, 1996), la compatibilité de ce double-rôle a déjà été remise en question par des chercheurs (Brodeur, 2004). L'hypothèse voulant que les élèves ne percevaient pas les policiers comme une ressource à qui ils peuvent faire confiance (Hardy, 2001; Seron et Wittezaele, 1991) pourrait expliquer l'inefficacité de la majorité des programmes policiers en milieu scolaire.

Rappelons qu'en ce qui concerne le volontariat lui-même, les avis des spécialistes en travail social divergent. Certains affirment que le consentement initial et la réussite de l'intervention seraient directement proportionnelles (Blankstein, 1986; Compton et Galaway, 1975). Plusieurs citent nombre d'intervenants qui évitent à tout prix des clients réticents (Palmer, 1983; Gosselin, 1979; Raynor, 1978) et d'autres qui affirment que la preuve de la légitimité de son autorité est la responsabilité directe de l'intervenant (Gosselin, 1979). Si les premiers ont raison, le policier ne pourrait gagner la confiance des élèves. Si les deuxièmes ont raison, les policiers intervenants devraient obligatoirement posséder la capacité de convaincre les élèves de leur faire confiance, ce qui pourrait ne pas faire partie de leurs compétences. À cette étape de la problématique, nous projetions vérifier comment cette hypothèse pourrait s'appliquer à « l'Unité sans violence » qui a été évaluée exceptionnellement efficace.

Si la littérature scientifique sur l'intervention policière en milieu scolaire porte principalement sur le paradoxe de la dualité aidant-répresseur, notre étude conclut que, dans le cadre du programme « Unité sans violence », les situations effectives où cette dualité se manifeste de façon évidente seraient très peu fréquentes. Malgré leur pouvoir

d'arrestation, de telles situations demeurent rares dans des écoles primaires. D'ailleurs, les policiers interviewés confirment que la grande partie des arrestations de juvéniles qu'ils ont effectuées par eux-mêmes auraient eu lieu dans des écoles secondaires. Le rôle et le contexte d'autorité entreraient donc en contradiction, dans le cas de « l'Unité sans violence », de façon théorique seulement.

Les élèves auraient peu à craindre à poser des questions pouvant les compromettre au policier qui « les informe, mais peut aussi les arrêter ». Selon les interviewés, les jeunes utiliseraient naturellement des formulations présentant leurs interrogations comme hypothétiques ou comme celles de quelqu'un d'autre (exemple : « un ami »). Dans des situations incluant des élèves manifestant des problèmes de comportement, les agents sociocommunautaires demanderaient à s'entretenir en tête-à-tête avec eux. Cependant, même dans ces conditions, le policier apparaîtrait plus comme un conseiller légal que comme un agent répressif. Son objectif serait d'informer le jeune des conséquences de ses actes (passés ou potentiels) et de rappeler son engagement par rapport à l'Unité.

Dans notre problématique, nous nous interrogeons également sur la perception de la légitimité de l'intervention policière par les élèves. La majorité des interventions d'aide en contexte d'autorité ont lieu conséquemment à une situation problématique impliquant leurs sujets. Or, ici, l'intervention est préventive et risque donc créer un sentiment d'injustice ou d'étiquetage chez les élèves. Nous constatons, à la lumière des témoignages recueillis, qu'en règle générale, les élèves ne se sentiraient pas personnellement visés par les ateliers. Nous pouvons supposer ce que cela est en partie dû au rôle actif de membres de l'Unité et de gardiens de la paix qui leur est confié. En effet, l'accent étant mis sur l'encouragement des comportements pro-sociaux et non sur les interdits, seuls les élèves affichant déjà des problèmes de comportement pourraient se sentir visés par les interventions des agents sociocommunautaires. Cette affirmation se trouve confirmée par les interviewés qui rapportent que les « dissidents » vis-à-vis du programme seraient justement des élèves déjà impliqués dans des situations problématiques. Ces derniers ne seraient pas très nombreux, excepté dans certaines des écoles de P2, selon les dires de cette dernière.

Bref, les trois groupes d'interviewés ne verraient pas de contradiction dans le double-rôle du policier et le percevraient comme logique et naturel. De plus, les intervenants scolaires affirment que les explications judiciaires des policiers seraient prises plus au sérieux que celles qu'ils pourraient leur fournir eux-mêmes. En somme, les interactions des policiers avec les élèves seraient globalement plaisantes pour ces derniers, se fondant sur des activités dynamiques, des discussions participatives et des renforcements positifs. De telles expériences accumulées tout au long de l'année auraient un potentiel impact bénéfique sur les relations de ces élèves avec des policiers dans l'avenir, et premièrement à l'école secondaire.

Dans cette perspective, le double-rôle du policier aiderait l'intervention dans le contexte scolaire, au lieu de lui nuire, comme nous le présumons au début. Le statut policier procurerait aux animateurs une crédibilité et un intérêt de la part des élèves.

4.4 Formation et qualités nécessaires pour intervenir en milieu scolaire

À la lumière des données recueillies dans cette étude, nous concluons que le contexte d'autorité lors des interventions policières en milieu scolaire ne pose pas de problème d'acceptation du policier et du programme par les élèves dans le cas de « l'Unité sans violence ». Il est concevable que ce constat puisse s'appliquer aux autres programmes jugés inefficaces et que les raisons de leur efficacité résident ailleurs. Il est également concevable que dans le cas de l'Unité, la présentation du contexte d'autorité aux élèves soit conçue de façon plus fonctionnelle que dans le cas d'autres programmes. Conséquemment, nous voulons vérifier dans quelle mesure les autres concepts à la base de notre raisonnement initial s'appliquent au cas étudié. Nous rappelons que ces concepts sont les qualités et capacités du policier, sa motivation et la formation préalable à son mandat dans une école.

Si on se fie aux positions de Gosselin (1979) exposées dans le premier chapitre de ce document, on présume que, même si le double-rôle du policier pourrait causer un

manque de confiance chez les élèves au premier contact dans un contexte scolaire, ses qualifications personnelles auraient le potentiel de lui faire gagner cette confiance avec le temps et de réussir l'intervention.

Les policiers interviewés acceptent que certains élèves puissent avoir une idée préconçue d'un policier-antagoniste. La majeure partie de ces élèves seraient de récents immigrants et réfugiés ayant eu des expériences négatives, directes ou indirectes, avec les services de police dans leurs pays. Les policiers interviewés se disent prêts et compétents à détruire cette image négative par leur exemple positif et en portant une attention particulière à l'enfant en question. Les intervenants scolaires confirment que la présence policière dans les écoles serait bénéfique à la déconstruction des mauvais stéréotypes de la police. Selon eux, une fois que les élèves comprennent que le policier est sans danger pour eux, son intervention gagnerait en pertinence pour eux, car le policier leur apparaîtrait comme un spécialiste crédible pouvant les renseigner et conseiller.

En ce qui concerne les élèves manifestant des problèmes de comportement et refusant de participer au programme, l'influence de groupe semblerait avoir un impact potentiel sur leur acceptation du programme. Par exemple, P2 rapporte avoir présenté le programme dans une classe mixte de cinquième et de sixième années. Le plus vieux groupe avait déjà expérimenté le programme l'année précédente et avait aimé l'expérience. Par contre, le groupe plus jeune l'expérimentait pour la première fois et comprenait quelques élèves présentant des problèmes de comportement qui refusaient publiquement d'adhérer au programme. Au plaisir de P2, les plus vieux auraient influencé les plus jeunes à rejoindre l'Unité. Cette expérience constitue une bonne piste pour des stratégies futures d'interventions préventives.

Nous énumérons, dans le chapitre de la recension des écrits, les recommandations des spécialistes en ce qui concerne les qualités et compétences des intervenants divers en contexte d'autorité et les embûches qu'ils pourraient rencontrer. Premièrement, Raynor (1978) et de Buchan (1978) conseillent de considérer le sujet de l'intervention comme un décideur et le responsabiliser, au lieu de l'encadrer de surveillances et d'interdictions. Nous trouvons réponse à cette recommandation dans le programme à l'étude, axé sur des

comportements proactifs encouragés tout au long de l'année, sur le sentiment de groupe et sur des actions entreprises collectivement.

Deuxièmement, nous avons énoncé comme raison possible de l'inefficacité de plusieurs programmes, le potentiel de résistance de la culture policière envers le modèle communautaire, alors que l'intervenant efficace devrait être confiant et confortable avec son propre rôle et avec son autorité (Buchan, 1978). En effet, Brodeur (2004) signale la difficulté du passage d'un rôle de contrôleur légal à celui d'un travailleur social pour de nombreux policiers. Skolnick et Bailey (1988) remettent en question l'intérêt à le faire des jeunes recrues qui s'identifieraient plus à un type de justicier, qu'à celui d'un travailleur social. Finalement, nous avons exprimé un doute sur l'adéquation de la formation policière au mandat communautaire des policiers éducateurs.

Contrairement à certaines attentes, les témoignages recueillis présentent la résistance des participants policiers à assumer un rôle sociocommunautaire comme quasi-inexistante, puisque ces derniers auraient tous postulé pour ce travail de façon volontaire. Tous les agents interviewés paraissent émotionnellement attachés à leur travail. Ils disent occuper leur poste de façon volontaire et se sentir en confiance par rapport aux tâches qu'ils ont à accomplir. Ils considèrent leur métier valorisant et approprié à leurs compétences et déplorent les positions critiques face aux tâches communautaires énoncées par leurs collègues qui eux, effectivement, feraient partie des dissidents mentionnés par Brodeur (2004).

Cependant, le volontariat des policiers et la confiance des élèves en eux ne sont pas nécessairement des preuves de leur compétence en « travail social ». D'ailleurs, Gosselin (1978) argumente que pour être efficace, l'intervenant doit savoir reconnaître avoir besoin de supervision, de formation et d'entraînement, s'il y a lieu. Selon les interviewés, la formation jouerait un moindre rôle que l'expérience. Tous les agents rencontrés possèdent un grand bagage tant de travail en patrouille que de travail sociocommunautaire.

Bref, les policiers accordent unanimement une importance particulière à l'expérience diversifiée (divers emplois, cours, formations, contacts, patrouilles et

interventions) de l'intervenant, ce qui correspond au discours de Palmer (1983) exposé dans le premier chapitre de ce document. Nous rappelons que Palmer (1983) se base sur les difficultés qu'éprouveraient les jeunes intervenants sociaux pour argumenter en faveur de l'importance de l'expérience pour travailler en relation d'aide en contexte d'autorité.

L'absence d'une formation spécifique en travail social avec les jeunes n'inquiète pas vraiment les policiers interviewés. D'ailleurs, ils ne se souviennent que du cours d'animation de groupe, en tant que pré-requis à l'emploi, ainsi que de la connaissance du secteur. Ils spécifient directement et indirectement que le travail social ne s'apprendrait que partiellement sur des bancs d'école. Par contre, tous se seraient déjà retrouvés dans une situation où une connaissance spécifique leur manquait. Ils se seraient alors référés à de la littérature disponible sur le sujet ou à des collègues et contacts plus qualifiés dans ce domaine spécifique.

4.5 Renforcement positif

En plus de la continuité de « L'Unité sans violence », un aspect supplémentaire le différencie des autres programmes policiers éducatifs en milieu scolaire : il s'agit du renforcement positif des comportements pro-sociaux des élèves, une technique qui contraste avec l'orientation principalement informative des programmes plus conventionnels. En effet, le renforcement positif semblerait efficace pour une bonne acceptation de l'activité par la classe. Il aurait probablement encore plus d'impact, si les explications de la notion de « l'action pro-sociale » à encourager par un coupon de tirage étaient adaptées à la compréhension des élèves. Son caractère nébuleux aurait également pris du temps à être défini pour quelques enseignants. Mais une fois ce problème résolu, le trois quarts de l'échantillon affirme que ces récompenses motiveraient plusieurs élèves à bien se conduire. Notons que le renforcement positif est très peu présent dans la plupart des programmes policiers en milieu scolaire existant.

Donc, en premier lieu, les cinq ateliers mettent l'accent sur la transmission de l'information utile sur la violence, ses conséquences légales et les façons de la contrer. Ensuite, au cours de l'année, cet accent se déplace des interdictions, « choses à ne pas faire », vers « les choses à faire » et les attitudes à adopter en vue des récompenses. Ces dernières sont des coupons de tirage, donnant des chances à l'enfant de gagner un prix intéressant, la sortie de la fin de l'année et les « avantages sociaux » accompagnant le statut d'un membre de l'Unité. Les élèves apprécieraient le « statut d'importance » du gardien de la paix qui donne un exemple aux plus jeunes. Ce statut ainsi que l'aspect officiel du contrat seraient, d'ailleurs, fréquemment utilisés par les policiers et enseignants dans le règlement de conflits et en cas de problèmes de comportement, en tant qu'argument pour raisonner l'enfant qui a tort.

Un tel renforcement positif inciterait les élèves non à « ne pas commettre de délits parce que sinon ils seront punis », mais à « être respectueux et régler ses conflits de façon pacifique pour être récompensés ». Le policier apparaîtrait alors non comme un agent répressif qui se présente pour énumérer les interdits, mais comme un animateur qui propose un jeu auquel les meilleurs récolteront des prix alléchants.

En combinaison avec la continuité des activités tout au long de l'année, le renforcement positif solidifierait donc le potentiel de l'impact du programme sur les élèves, en intégrant graduellement l'idée des bénéfices de la non-violence dans leurs esprits.

4.6 Autres facteurs d'acceptation du programme par les élèves et les intervenants scolaires

Au cours de notre recherche, nous avons distingué des facteurs supplémentaires semblant influencer positivement sur la réussite de « l'Unité sans violence ». En premier lieu, la signature du tee-shirt et l'engagement seraient vus et acceptés avec excitation par les élèves, sauf par ceux qui présenteraient des problèmes de comportement déjà

existants. Nous pouvons en déduire qu'autant les élèves pacifiques que les « élèves à problème » prennent le contrat de non-violence au sérieux.

En deuxième lieu, les enseignants confirment que les sujets des ateliers intéresseraient les élèves et les toucheraient tous à des degrés variables. Aussi, l'idée de s'unir avec leurs pairs contre la violence tout en dissuadant les leaders négatifs en réjouirait plusieurs.

Finalement, les interviewés sont unanimes en louangeant l'orientation du programme vers la prévention par la cohésion de groupe et l'encouragement des victimes et témoins potentiels à dénoncer sans avoir peur de subir des représailles. En leur procurant le support de la désapprobation majoritaire de la violence face à l'agresseur, le programme offrirait une alternative viable à l'isolement de la victime. Les intervenants spécifient que l'intérêt naturel envers l'esprit de groupe serait caractéristique de l'âge des élèves de cinquième et sixième année. Selon eux, il serait plus profitable de miser sur l'unité de groupe contre la violence que sur les traditionnels discours menaçants ou moralisateurs des ateliers policiers. Ces derniers seraient surtout informatifs et les policiers ne demanderaient rien d'autre aux élèves que de suivre les consignes légales, sans attirer leur intérêt ou les mobiliser.

De leur côté, le personnel des écoles formule beaucoup de commentaires positifs face au programme. Par exemple, les enseignants et éducateurs disent être contents du fait que la police se charge de l'organisation des activités du programme, leurs horaires étant déjà surchargés. Pour leur part, les directions apprécient le fait que la police assure les coûts du programme. En effet, elles doivent prioriser l'éducation dans la répartition du budget de leurs écoles et ont peu d'argent à consacrer à d'autres activités.

Néanmoins, l'impact réel du programme sur les comportements des élèves reste encore hypothétique. Par exemple, certains enseignants affirment qu'ils n'auraient pas constaté d'augmentation des dénonciations des incidents se produisant dans leur classe, mais seulement à l'extérieur de celle-ci. Ces enseignants doutent qu'inciter leurs élèves à dénoncer leurs camarades puisse porter fruits, puisque ce serait contraire aux comportements habituels des enfants de cet âge. Ces derniers verraient la dénonciation de

leurs pairs ou le *stoolage* d'un très mauvais œil. Aussi, nous rappelons que les opinions positives recueillies concernant l'efficacité du programme demeurent, par leur nature, questionnables.

Conclusion

Parmi les programmes d'intervention policière en milieu scolaire évalués, « l'Unité sans violence » constitue une exception à cause de son évaluation positive. Dans notre étude, nous visons à dégager les facteurs explicatifs de son succès, ainsi que des éléments à considérer lors des évaluations futures. Pour ce faire, nous adoptons une approche mixte, contrairement à la littérature scientifique déjà existante privilégiant le point de vue quantitatif. Cette approche nous permet d'étudier des concepts relatifs aux phénomènes qui ont été auparavant peu exploités, voire de les concevoir d'une autre manière. Il s'agit du rôle des acteurs, de la formation des intervenants et des qualités et approches personnelles des policiers-éducateurs. L'étude desdits concepts dans le cadre du programme « Unité sans violence » nous permet de dégager les facteurs qui pourraient constituer la base de son succès paru à l'évaluation (2009) et mériteraient d'être intégrés aux prochaines évaluations.

Premièrement, le rôle du policier dans un programme en milieu scolaire du type éducatif se résume normalement à la transmission de l'information lors des ateliers. Lors de la problématisation au centre de cette recherche, nous nous sommes montrés sceptiques quant à l'efficacité de la combinaison des rôles aidant et répressif chez le policier. Ce rôle aurait pu paraître contradictoire aux élèves et influencer négativement leur confiance en le policier. Notre recherche montre que cette supposition ne s'applique pas au cas étudié. Sans démonstration effective de pouvoir répressif, les arrestations au primaire étant très rares, le policier serait plutôt perçu comme un intervenant compétent et son intervention comme une action légitime.

De plus, dans les ateliers, l'accent est mis sur l'opposition aux actes délinquants par les élèves eux-mêmes, et non par les policiers qui les surveillent. La dénonciation à un adulte est aussi encouragée, mais cet adulte n'est pas obligatoirement un policier (n'oublions pas que le policier n'est pas l'adulte le plus disponible aux élèves, n'étant présent dans l'école qu'une fois par mois). Le policier lui-même apparaîtrait aux élèves comme un consultant utile, un animateur divertissant et, pour certains, comme un protecteur averti. Comme le démontrent les résultats du questionnaire, la majorité des élèves verrait le policier positivement et serait prédisposé à bien réagir à son message avant même l'implantation du programme.

Le rôle de l'enseignant (ou autre intervenant scolaire désigné), traditionnellement passif en regard d'un atelier animé par un policier, s'avèrerait être d'une égale importance que celui du policier. L'enseignant est responsable de la continuité de l'application du programme tout au long de l'année. L'intégration des principes et activités du programme dans la vie scolaire amplifierait probablement son effet sur les élèves.

Le rôle des élèves, traditionnellement réduit à l'écoute, serait également actif. Bien remplir ce rôle est d'ailleurs encouragé par des prix, une sortie et un statut d'importance. Au lieu d'accentuer sur les interdictions et leurs conséquences, le programme est axé sur l'unité de groupe, le support des victimes, les comportements pro-sociaux au quotidien et les avantages de tels comportements. Cela pourrait avoir un effet positif sur la perception du policier lui-même par les élèves, puisque le contexte de leurs interactions serait plus récréatif que répressif.

Deuxièmement, les résultats de notre étude diminuent l'importance de la formation des policiers intervenant en milieu scolaire au profit de leur expérience personnelle. Selon les interviewés, le succès du programme ne semblerait pas être influencé par la formation sommaire des agents sociocommunautaires et leurs souvenirs nébuleux du sujet. Par contre, l'expérience riche et multidimensionnelle des policiers participant à « l'Unité sans violence » serait, selon eux, déterminante pour le succès. En effet, tous les policiers interviewés ont plusieurs années d'expérience policière et communautaire.

Troisièmement, les qualités et l'approche personnelle des policiers semblent également avoir leur importance. L'intérêt, l'expérience et l'aisance avec le milieu communautaire seraient quasi-assurées par le volontariat des participants. Les policiers doivent non seulement être bons animateurs, mais aussi savoir montrer aux élèves l'aspect le plus aidant et humain de la police, tout en préservant une image d'intervenant compétent et légitime. Ils doivent aussi savoir modifier leur approche selon le contexte (classe, école, quartier, etc.) et donc avoir une bonne connaissance du milieu. S'ils rencontrent des préjugés négatifs, ils doivent savoir les discerner et les déconstruire. Même si une certaine formation en psychologie des enfants de cet âge pourrait

probablement améliorer les interventions des policiers, ce seraient surtout leur expérience et qualités sociales qui constitueraient un facteur de réussite.

Suite à ces constats, nous sommes en mesure de proposer des pistes pour des interventions futures des policiers en milieu scolaire et pour l'adaptation des programmes déjà existants et à venir. En effet, nous distinguons un nombre de caractéristiques potentiellement utiles à considérer durant le processus de la conception ou de l'amélioration de programmes semblables à « l'Unité sans violence ». Ces caractéristiques sont le discours axé sur l'encouragement de certains comportements plutôt que sur le découragement d'autres, l'implication proactive du personnel scolaire et des élèves dans le programme, des techniques de renforcement positif, des interventions précédant l'école secondaire et le recours à des policiers intervenants expérimentés dans le milieu sociocommunautaire, plutôt qu'à des agents conventionnels brièvement formés pour l'occasion,

Néanmoins, notons que ces éléments demeurent des pistes de solution et non des solutions. Les résultats de cette recherche restent spécifiques au contexte du programme « Unité sans violence » et une étude similaire d'un programme similaire ne produirait pas nécessairement les mêmes constats. En effet, il serait pertinent de se demander si les concepts discutés ressortiraient à l'étude d'autres programmes similaires et efficaces. Ou bien, à l'inverse, est-ce que de tels concepts seraient systématiquement absents des programmes inefficaces? Nous constatons que les facteurs de réussite ressortis des témoignages des acteurs du programme « Unité sans violence » et exposés dans le chapitre précédent sont en grande partie absents des programmes de policier-éducateur et policier-ressource qui ont été évalués non-efficaces, tels que GREAT et DARE. Cependant, des études complémentaires sont nécessaires pour statuer sur la possibilité du caractère universel de ces facteurs. D'une part, il faudrait comparer « Unité sans violence » avec d'autres programmes efficaces. Aussi, il faudrait mesurer l'impact de ces éléments par rapport aux autres éléments pouvant influencer l'efficacité d'une intervention en milieu scolaire – par exemple, les caractéristiques de la population visée et du milieu (origine des élèves, pauvreté, quartier, niveau et type de délinquance etc.).

Une autre limite de cette étude consiste en notre méthode d'échantillonnage. Nous rappelons que nous avons contacté le responsable du programme, lequel nous a transmis la liste d'adresses de courriers électroniques des agents sociocommunautaires participant au projet. Nous n'avons rencontré que les policiers volontaires à participer à l'étude. Ces derniers nous ont procuré les adresses de courriers électroniques des intervenants scolaires avec qui ils travaillaient. Donc, les listes des agents sociocommunautaires et des intervenants scolaires que nous avons obtenues ne contenaient que les coordonnées des participants que d'autres participants ont bien voulu nous donner. Le désir de bien paraître dans l'étude aurait pu biaiser le choix des contacts qui nous ont été fournis. Aussi, il est probable que des candidats qui perçoivent leurs interventions comme efficaces aient été plus enclins à nous rencontrer que ceux qui éprouvent des difficultés. Nous ne pouvons donc pas généraliser les témoignages recueillis aux points de vue des intervenants que nous n'avons pas rencontrés.

Malgré ces limites, nos résultats gardent leur utilité en ajoutant un point de vue qualitatif, jusque-là quasi-absent dans la littérature scientifique. Notre recherche dégage des concepts peu exploités qui pourraient expliquer l'efficacité du programme étudié et possèdent donc un potentiel de transposition à des cas similaires, si investigués de façon plus extensive et détaillée. Par exemple, le programme « Unité sans violence » présente des caractéristiques communes avec certains programmes de prévention développementale, ce qui demeure un signe encourageant pour la continuation du développement des tactiques basées sur ce principe.

La prévention développementale présente deux traits distinctifs : l'intervention précoce auprès des enfants, se réalisant dans le contexte de la famille ou, comme dans le cas présent, de l'école (Cusson, 2002). L'idée de base consiste dans le fait de s'attaquer aux carences éducatives de l'enfant causées le plus souvent par un mauvais encadrement parental échouant à la socialisation adéquate dudit enfant et au fait de lui inculquer la maîtrise de soi et les façons pro-sociales d'atteindre ses objectifs (Patterson, 1982). La fin de la prévention développementale est la restauration des conditions éducatives normales, pour que l'évolution intellectuelle, sociale et morale de l'enfant suive son cours (Cusson, 2002), évitant ainsi des problèmes de comportement postérieurs.

Le programme « Unité sans violence » est conçu pour des élèves du primaire et vise une prévention précoce en milieu scolaire, ce qui correspond à l'un des principes de base de la prévention développementale. Nous distinguons également deux autres ressemblances. En premier lieu, il s'agit du fait de miser sur la force du groupe, en encourageant les élèves à s'unir par eux-mêmes contre les comportements violents de leurs pairs. Cette technique a déjà eu du succès dans des programmes de prévention développementale. Par exemple, « l'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal » (Tremblay et coll., 1992), évaluée positivement (Boisjoli et coll., 2007), visait à diminuer les comportements antisociaux chez des enfants agressifs par le biais des interventions auprès de ces enfants et auprès de leurs parents. Ce programme incluait des ateliers d'apprentissage social avec un ratio d'un élève à trouble de comportement pour trois élèves sans antécédents de trouble de comportement. L'objectif était d'éviter de réunir les enfants et adolescents difficiles, en introduisant ces derniers dans des groupes de pairs sans problème, pour qu'ils apprennent d'eux à se comporter de façon pacifique (Cusson, 2002). Bien que l'application de la force de groupe diffère de celle de « l'Unité sans violence », l'idée de confronter des élèves aux comportements antisociaux à un groupe de pairs uni contre ces comportements demeure comparable.

En deuxième lieu, il s'agit du développement des compétences sociales et des comportements pro-sociaux chez les élèves, par le biais des rencontres éducatives suivies du renforcement positif desdits comportements. Par exemple, le programme de prévention développementale « *Syracuse Family Development Research Program* » (Cusson, 2002; Tremblay et Craig, 1995; Lally et coll., 1988), visant à éduquer les parents des enfants à risque, compte le renforcement positif parmi les principales techniques enseignées aux parents. Plus précisément, on leur explique que le parent ne doit pas attendre que l'enfant agisse mal pour s'intéresser à lui – en étant attentif, il pourra « surprendre » l'enfant à bien agir et le récompenser (Cusson, 2002, p.98).

Ces ressemblances démontrent que l'impact de certaines techniques de prévention développementale sur les programmes policiers en milieu scolaire pourrait constituer un sujet actuel pour des recherches futures.

Bibliographie

- Adams, A.T., *The Status of School Discipline and Violence*, The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 567, 1, 140-156, 2000.
- Allen, M.J., Yen, W.M., *Introduction to Measurement Theory*, Long Grove IL: Waveland Press, 2002.
- Barrios L.C., *Federal Activities Addressing Violence in Schools: Special Report*, J.Sch. Health, 70, 1, 19-40, 2000.
- Bazemore G., Stinchcomb, J.B., Leip, L.A., *Scared Smart or Bored Straight? Testing Deterrence Logic in an Evaluation of Police-Led Truancy Intervention*, Justice Quarterly, 21, 2, 269-299, 2004.
- Blalock, H. M., *Estimating Measurement Error Using Multiple Indicators and Several Points in Time*, American Sociological Review, 35, 1, 101-111, 1970.
- Blankstein, H.G., *Sanctions et Traitements: Incompatibles ou Non?*, Rapport Groningen, Université de Groningen, 65-79, 1986.
- Blais, E., Gagné, M-P., Flores, J., Maurice, P., *L'effet des programmes policiers sur la délinquance en milieu scolaire: une synthèse systématique des études évaluatives*, Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et Scientifique, 56, 3, 321-344, 2008.
- Boardman, A., Horowitz, D.A., *The Potential of Social Science Research for Educational Management and Policy: Theory and Practice*, Urban Education, 12, 4, 363-387, 1978.
- Boisjoli, R., Vitaro, F., Lacourse, E., Barker, E.D., Tremblay, R.E., *Impact and Clinical Significance of a Preventive Intervention for Disruptive Boys, 15-year follow-up*, British Journal of Psychiatry, 191, 415-419, 2007.

- Brady, K.P., Balmer, S., Phenix, D., *School-Police Partnership Effectiveness in Urban Schools: An Analysis of New York City's Impact School Initiative*, Educational and Urban Society, 39, 4, 455-478, 2007.
- Bressan, A., Taylor-Butts, A., *La Criminalité Chez les Jeunes au Canada*, Statistique Canada, 28, 3, 2008.
- Brodeur, J-P., *Les Visages de la Police – Pratiques et Perceptions*, les Presses de l'Université de Montréal, 2003.
- Brown, B., *Controlling Crime and Delinquency in the Schools: An Exploratory Study of Student Perception of School Security Measures*, Journal of School Violence, 4, 4, 105-125, 2005.
- Brown, B., *Understanding and assessing school police officers: a conceptual and methodological comment*, Journal of Criminal Justice, 34, 6, 591-604, 2006.
- Buchan G., *Authority: A Viable Concept in the Helping Process*, Revue canadienne de criminologie, 14, 3, 297-304, 1972.
- Caulfield, S., *Creating Peaceable Schools*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567, 170-185, 2000.
- Cintron, R., *Listening to What the Streets Say: Vengeance as Ideology?*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567, 1, 42-53 2000.
- Cohn, E.L., Hinkle, W.G., *Juvenile Corrections in Indiana*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567, 1, 198-208, 2000.
- Cresswell, J.W., *Qualitative Inquiry and Research Design – Choosing Among Five Approaches*, Sage Publications, Inc., 2007.
- Cusson, M., *Prévenir la Délinquance: les Méthodes Efficaces*, Collection Criminalité Internationale, Presses Universitaires de France, 2002.

- Day, D.M., Golench C.A., McDougall, J., Beals-González, C.A., *School-Based Violence Prevention in Canada: Results of a National Survey of Policies and Programs 1995-02*, Solliciteur Général du Canada, 2002.
- Ennet, S.T., Tobler, N.S., Ringwalt, C.L., Flewelling, R.L., *How Effective Is Drug Abuse Resistance Education? A Meta-Analysis of Project DARE Outcome Evaluations*, American Journal of Public Health, 84, 9, 1394-1401, 1994.
- Esbensen, F-A., *In-School Victimization: Reflections of a Researcher*, Journal of Contemporary Criminal Justice, 24, 2008.
- Esbensen, F-A., Osgood, W., *National Evaluation of GREAT*, National Institute of Justice, Research in Brief, 1997.
- Esbensen, F-A., *Preventing Adolescent Gang Involvement*, Juvenile Justice Bulletin, U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2000.
- Esprimont, M.C., *Quelques réflexions sur l'intervention en contexte d'autorité*, Intervention, 52, 49-51, 1978.
- Fenster, J., Cohn, S.N., *Helping Young Children Cope with Community Violence: A Proposal for the Reduction of Social Distress in the Inner Cities*, Journal of Social Distress and the Homeless, 7, 1, 75-84, 1998.
- Finkelhor, D., *The Victimization of Children: A developmental Perspective*, Amer. J. Orthopsychiatry, 65, 2, 177-193, 1995.
- Flannery, Daniel, J., *Improving School Violence Prevention Programs through Meaningful Evaluation*, ERIC/CUE Digest, 132, 1998.
- Flannery, Daniel, J., *Safe Texas Schools: Policy Initiatives and Programs*, Texas Education Agency Policy Planning and Evaluation Division, Policy Research Report, 3, 1994.

- Gadja, R., *Safe Schools Through Strategic Alliances : How Assessment of Collaboration Enhances School Violence Prevention and Response*, Journal of School Violence, 5, 1, 63-80, 2006.
- Girouard, C., *School Resource Officer Training Program*, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2001.
- Gosselin, J. *La relation d'aide en contexte d'autorité*, Intervention, 54, 5-14, 1979.
- Greenley J.R., *Types of Authority and Two Problems of Psychiatric Wards*, Psychiatric Quarterly, 47, 191-202, 1973.
- Griffin, P., *Pennsylvania's School Resource Officers*, Pennsylvania Progress, 7, 1, 2000.
- Griffin, P., *School Violence Prevention in Pennsylvania*, Juvenile Justice Achievements in Pennsylvania, Pennsylvania Progress, 6, 3, 1999.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., et coll., *The Effectiveness of Universal School-Based Programs for the Prevention of Violent and Aggressive Behaviour : A Report on Recommendations of the Task Force on Community Preventive Services*, Morbidity and Mortality Weekly Report, 56, 1-12, 2007.
- Hayden, C., Williamson, T., Webber, R., *Schools, Pupil Behaviour and Young Offenders: Using Postcode Classification to Target Behavior Support and Crime Prevention Programs*, British Journal of Criminology, 47, 2, 293-310, 2007.
- Henry, S., *What Is School Violence? An Integrated Definition*, The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 567, 1, 16-29, 2000.
- Holt, M.K. et coll., *Multiple Victimization Experiences of Urban Elementary School Students: Associations with Psychosocial Functioning and Academic Performance*, Child Abuse & Neglect, 31, 503-515, 2007.
- Hopkins, N., *Young People Arguing and Thinking About the Police: Qualitative Data Concerning the Categorization of the Police in a Police – Youth Contact Program*, Human Relations, 47, 11, 1409-1432, 1994.

- Hopkins, N., Hewstone, M., Hantzi, A., *Police-Schools Liaison and Young People's image of the Police: An Intervention Evaluation*, *British Journal of Psychology*, 83, 2, 202-220, 1992.
- Jackson A., *Police-School Resource Officers' and Students' Perception of the Police and Offending*, *International Journal of Police Strategies and Management*, 25, 3, 631-650, 2002.
- Johnson I.M., *School Violence: The Effectiveness of a School Resource Officer Program in a Southern City*, *Journal of Criminal Justice*, 27, 2, 173-192, 1999.
- Johnson, W.T., Petersen, R.E., Wells, L.E., *Arrest Probabilities for Marijuana Users as Indicators of Selective Law Enforcement'*, *The American Journal of Sociology*, 83, 3, 681-699, 1977.
- Jolicoeur, P., *Introduction à la Biométrie*, 3^{ème} éd., Décarie, Montréal, 1997.
- Kopiec, K., Finkelhor, D., Wolak, J., *Which Juvenile Crime Victims Get Mental Health Treatment?*, *Child Abuse & Neglect*, 28, 1, 45-59, 2004.
- Kramer, R.C., *Poverty, Inequality and Young Violence*, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 1, 123-139, 2000.
- Li, G., *Homicide in Canada 2006*, Juristat, Statistics Canada, 85-002-XIE, 27, 8, 2006
- Lieber, M.J., Nalla, M.K., Farnworth, M., *Explaining Juveniles' Attitudes Toward the Police*, *Justice Quarterly*, 15, 1, 151 – 174, 1998.
- Lesser, P., *Social Science and Educational Policy – the Case of School Violence*, *Urban Education*, 12, 4, 389-410, 1978.
- Maguire, B., Weatherby, G.A., Mathers, R.A., *Network News Coverage of School Shootings*, *The Social Science Journal*, 39, 3, 465-470, 2002.

- May, D.C., Fessel, S.D., Means, S., *Predictors of Principal Perceptions of School Resource Officer Effectiveness in Kentucky*, American Journal of Criminal Justice, 29, 1, 2004
- McDevitt et coll., *National assessment of School Resource Officer Programs, Survey of Students in Three Large New SRO Programs*, The National Institute of Justice, 2005.
- McMahon, S., Washburn J.J., *Violence Prevention: An Evaluation of Program Effects with Urban African American Students*, The Journal of Primary Prevention, 24, 1, 43-62, 2003.
- Morrongiello, B.A. et coll., *School-age Children's Safety Attitudes, Cognitions, Knowledge, and Injury Experience: How Do These Relate to their Safety Practices?*, Inj.Prev., 14, 176-178, 2008.
- Mytton, J.A., Gough, D.A., Taylor, R.S., *School-Based Violence Prevention Programs: Systematic Review of Secondary Prevention Trials*, Arch. Pediatr. Adolesc. Med., 156, 8, 752-62, 2002.
- Newman, E.J., *School Violence: A Literature Review*, Mid-South Educational Research Association, Alabama, 1999
- Nicholson, J., *Reconciliations: Prevention Of and Recovery from School Violence*, The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567, 186-197, 2000
- Palmer, S.E., *Authority: An Essential Part of Practice*, Social Work, 28, 2, 120-125, 1983.
- Raynor, P., *Compulsory Persuasion: A Problem for Correctional Social Work*, Br.J.Social Wk, 8, 4, 1978.

- Ryan, C., Mathews, F., *Répertoire national des programmes police-école de lutte contre la violence chez les jeunes*, Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1995.
- Sacco, F.G., Twemlow, S.W., *School Violence Reduction: A Model Jamaican Secondary School Program*, *Community Mental Health Journal*, 33, 3, 229-234, 1997.
- Sansfaçon, D., *Police et Prévention: Résurgence d'une Idée Forte?*, Centre International Pour la Prévention de la Criminalité, 2006.
- Schuiteman, J.G., Sivels, B., Thornton, L., *Evaluation of Grant Funded School Resource Officer Programs*, Department of Criminal Justice Services, Crime Prevention Center, 2000.
- Schwartz, W., *An Overview of Strategies To Reduce School Violence*, ERIC/CUE Digest, 115, 1996.
- Sergerie, D., *La Vitesse au Volant : Son Impact Sur la Santé et Des Mesures Pour y Remédier, Synthèse des Connaissances*, Québec: Institut national de santé publique du Québec, 2005.
- Shaw, M., *Police, Schools and Crime Prevention: A Preliminary Review of Current Practices*, International Center for the Prevention of Crime, 2004.
- Scheffer, M., Koski, P., *Policing from the Schoolhouse: Police-School Liaison and Resource Officer Programs: A Case Study*, *Contemporary Sociology*, 17, 6, 1988.
- Taylor-Butts, A., Bressan, A., *La criminalité chez les jeunes au Canada*, Juristat, Statistique Canada, 28, 3, 2006.
- Thompkins, D.E., *School Violence and a Culture of Fear*, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 1, 54-71, 2000.

- Travis, L.F., Coon, J.K., *The Role of Law Enforcement in Public School Safety: A National Survey*, Center for Criminal Justice Research, University of Cincinnati, 2001.
- Tessier-Jasmin, J-M., *Analyse Exploratoire de la Délinquance Scolaire et de l'Implication Policière Dans les Écoles Secondaires Défavorisées de Montréal*, École de Criminologie, Université de Montréal, 2006.
- Yogan, L.J., *School Tracking and Student Violence*, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 1, 108-122, 2000.
- Vacheret, M., *Relations Sociales En Milieu Carcéral. Une Étude des Pénitenciers Canadiens*, *Déviance et Société*, 26, 1, 83-104, 2002.
- Welsh, B.C., Farrington B.P., *Evidence-Based Crime Prevention: Conclusions and Directions for a Safer Society*, *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 337-354, 2005.
- Welsh, J. et coll., *Promoting Safe Schools and Healthy Students in Rural Pennsylvania*, *Psychology in the Schools*, 40, 5, 457-72, 2003.
- Welsh, W.N., *The Effects of School Climate on School Disorder*, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 1, 88-107, 2000.
- Wells, W., *Type of contact and evaluations of police officers: The effects of procedural justice across three types of police-citizen contacts*, *Journal of Criminal Justice*, 35, 6, 612-621, 2007.
- Wilson D.B. et coll., *School-Based Prevention of Problem Behaviours: A Meta Analysis*, *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 3, 247-272, 2001.
- White M.D. et coll., *The School-Police Partnership: Identifying At-Risk Youth Through a Truant Recovery Program*, *Eval Rev*, 25, 5, 507-532, 2001.

A Guide to Developing, Maintaining, and Succeeding With Your School Resources Officer Program, U.S. Department of Justice, COPS, 2005.

Federal Activities Addressing Violence in Schools, U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, 2000.

National Assessment of School Resource Officer Programs Survey of Students in Three Large New SRO Programs, 2005.

Présence Policière dans les Établissements d'Enseignement, Cadre de Référence, Association des cadres scolaires du Québec.

Exprimez-vous!, Présentation du Programme Unité Sans Violence, SPVM.

Safe Texas Schools: Policy Initiatives and Programs, Policy Research, Texas Education Agency Office of Policy Planning and Evaluation, 3, 1994.

The School as « the beat »: Law Enforcement Officers In Schools, Research Bulletin, Center for the Prevention of School Violence, 1, 3, 1998.

Annexe 1

Questionnaire: la perception de la police.

(2009)

QUESTIONNAIRE



CONSIGNES POUR REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

- Assure-toi de bien comprendre la question avant de répondre.
- Choisis la réponse qui correspond le mieux à ce que tu as fait ou vécu.
- Tu peux encercler, cocher ou faire un X sur la case qui correspond à ta réponse.
- Réponds en toute franchise. Toutes tes réponses sont confidentielles. Aucune information te concernant ne sera mentionnée dans notre recherche.
- Fais attention. Il y a un recto et un verso.
- Demande de l'aide à ton enseignant(e) pour les questions que tu ne comprends pas.

Nous te remercions de participer à notre étude.

Numéro de l'élève :

NOM DE TON ÉCOLE : _____

PERCEPTION DE LA POLICE					
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Je fais confiance à la police	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'apprécie la police	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La police fait de son mieux pour aider les gens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La police de mon quartier est gentille avec les gens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si j'ai besoin d'aide, la police peut m'aider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers sont honnêtes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si je marchais dans la rue et que je rencontrais un policier, je le saluerais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers laissent la chance aux autres de s'expliquer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers font du bon travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sans la police, il y aurait plus de crimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers sont justes avec les jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les policiers sont agressifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers de mon quartier sont racistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers ne me croiront pas même si je leur disais la vérité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>