

Université de Montréal

Délinquance des filles et délinquance des garçons :
différence dans les comportements ou
différence dans la gestion des comportements ?
Une étude du point de vue des intervenants

par
Catherine Lafrenière

École de criminologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences en criminologie

Avril 2012

© Catherine Lafrenière, 2012

Ce mémoire intitulé

Délinquance des filles et délinquance des garçons :
différence dans les comportements ou
différence dans la gestion des comportements ?
Une étude du point de vue des intervenants

Présenté par
Catherine Lafrenière

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Marthe Cousineau

Directrice de recherche

Étienne Blais

Président rapporteur

Danielle Leclerc

Membre du jury

RÉSUMÉ

La délinquance juvénile a été souvent dépeinte de façon globale sans distinction de genre, ou encore, elle fut décrite principalement chez les garçons. Constatant la faible représentation des adolescentes prises en charge en vertu de la *Loi sur le système de justice pénale pour adolescents*, comparativement aux garçons, nous avons cherché à comprendre si la faible représentation des filles dans le système de justice pénale pour adolescent est due aux comportements des adolescents en tant que tels, ou à la manière dont leurs comportements sont perçus et gérés par les intervenants œuvrant auprès de ces jeunes impliqués dans des situations-problèmes, lesquelles sont susceptibles ou non, d'être judiciairisées. Notre étude pose un regard sur l'enclenchement du processus judiciaire auquel des adolescents se trouvent confrontés, c'est-à-dire leur arrestation ou leur signalement à une instance officielle, sous l'angle de la représentation sociale des jeunes par les intervenants. Pour ce faire, nous avons rencontré des intervenants du milieu scolaire, puisque l'école se situe au deuxième rang des signalants vers le système de prise en charge des adolescents en difficulté, après les parents. Nous leur avons présenté des cas-types, sous forme de vignettes, visant à saisir leurs perceptions et réactions vis-à-vis des situations-problèmes impliquant des adolescentes et des adolescents, en souhaitant déterminer si celles-ci varient en fonction du genre.

Bien qu'en théorie la vision des interviewés quant à la délinquance juvénile soit assez uniforme, et ce, peu importe le sexe du délinquant, nos résultats montrent qu'en pratique, il y a un double standard. Ainsi, si les règles sont conçues pour tous et les conséquences de leur non-respect doivent en principe s'appliquer également sans distinction, lorsqu'il s'agit d'intervenir, les interviewés conviennent que leur approche diffère selon qu'ils aient affaire à une fille ou à un garçon. Par ailleurs, ils déplorent le manque criant de ressources et questionnent la volonté de certains parents de contribuer à la réussite scolaire de leur enfant. Ultimement, ils remettent en cause, dans une large mesure, le système éducatif québécois.

En tant qu'acteurs sociaux, les intervenants ont le pouvoir de faire valoir leur point de vue. L'analyse de ce point de vue, dans le cadre de notre mémoire, montre l'importance de leur rôle dans le parcours des adolescents, garçons et filles, plus spécialement lorsque ceux-ci se trouvent impliqués dans des situations-problèmes.

Mots-clés : délinquance juvénile ; différenciation des sexes ; réaction sociale ; représentation sociale ; construction sociale ; construction de genre ; féminisme

ABSTRACT

Juvenile delinquency has often been described in a global way, without any distinction regarding the gender, or it has been described mainly regarding teenage boys. The fact that there is a low representation of teenage girls taken in charge according to the *Youth Criminal Justice Act*, compared to teenage boys, leads to several explanations. Some, focusing on the individual aspects, point out that girl delinquency is different, less frequent and especially less violent. Others are pointing out how protectionist the judicial proceedings are towards girls, which leads them to be referred mostly to child protection for behaviour disorders. Considering this difference in the explanations, we wanted to understand if the low representation of girls in the youth criminal justice system was due to teenage behaviour itself, or to the way behaviours were perceived and dealt with by the interveners working with these teenagers involved in problem-situations, which could possibly be subject, or not, to judicial control. Our study looks at the start of the judicial process which teenagers must face, meaning their arrest or their reporting to an official organization, from the point of view of the interveners and how they perceive the teenagers. In order to do this, we have met school interveners, because schools are ranked second after the parents for referring teenagers to the system that will take charge of them. We have presented them with test cases in order to have their perceptions and reactions concerning problematic situations involving teenage girls and boys, aiming to determine if it would vary according to the gender.

Even if in theory the vision of the interviewed persons concerning juvenile delinquency is somewhat uniform, regardless of the offender's sex, our results show that in practice, there is a double standard. Therefore, if the rules are made for all and the consequences of not obeying them are equal without gender distinction, when it comes to the way they act on it, interveners agree that their approach is different if they are dealing with a girl or a boy. Incidentally, they are concerned about the critical lack of resources and question the will of some parents to assist their kids towards school success. Ultimately, they are substantially questioning Quebec's educational system.

As social stakeholders, interveners have some power to promote their point of view. The analysis of this point of view in the framework of our thesis, shows the importance of their role in the path of the teenagers, boys and girls, especially when they are involved in problematic situations.

Keywords : juvenile delinquency ; sex differentiation ; social reaction ; social representation ; social construction ; gender construction ; feminism

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
REMERCIEMENTS	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 LA DÉLINQUANCE DES FILLES ET LA DÉLINQUANCE DES GARÇONS DANS LES ÉCRITS	6
1.1.1 Concepts clés	7
1.1.1.1 Délinquance	7
1.1.1.2 Troubles de comportement	8
1.1.1.3 Situations-problèmes	9
1.1.2 Contextes social et politique et délinquance.....	9
1.1.2.1 Évolution des lois au Canada et au Québec	10
1.1.2.2 Sources officielles et non officielles des signalements.....	11
1.1.2.3 La protection pour les filles, la punition pour les garçons.....	13
1.1.2.4 La prise de décision, une affaire de genre ?.....	16
1.1.3 Portrait de la délinquance juvénile au Canada et au Québec.....	18
1.1.3.1 Les statistiques officielles	18
1.1.3.2 Les données officielles face aux enquêtes de délinquance autorévélee	21
1.1.4 Genre et crime : explications et études.....	22
1.1.4.1 Le modèle individuel	22
1.1.4.2 Le modèle des rôles sociaux	23
1.1.4.3 Le modèle féministe.....	24
1.1.5 L'approche des facteurs de risque	26
1.1.5.1 La famille	27
1.1.5.2 Les pairs	28
1.1.5.3 L'école et le quartier	28
1.2 PROBLÉMATIQUE.....	32

1.2.1 Voies d'entrée en centre jeunesse et sources de signalements	32
1.2.2 Les définitions données aux situations-problèmes et la réaction sociale	33
CHAPITRE II : STRATÉGIE MÉTHODOLOGIQUE	36
2.1 LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	39
2.1.1 Objectif général	39
2.1.2 Objectifs spécifiques	39
2.2 LE CADRE THÉORIQUE	39
2.3 L'APPROCHE QUALITATIVE	41
2.3.1 Justification de la méthodologie.....	41
2.3.2 Le recours à l'étude de cas-types.....	42
2.3.3 Les critères d'échantillonnage.....	44
2.3.4 La collecte des données	45
2.3.5 Les thèmes explorés.....	46
2.3.6 Les conditions de réalisations des entrevues	47
2.3.7 La présentation des « vignettes » et de la consigne lançant la suite des entrevues.....	48
2.4 L'ANALYSE DES DONNÉES	50
2.5 LES LIMITES DE L'ÉTUDE.....	52
CHAPITRE III : VERS UNE COMPRÉHENSION PLUS ÉTROITE DU PHÉNOMÈNE GENRÉ	54
3.1 AVANT QUE SE POSE UNE SITUATION-PROBLÈME.....	56
3.1.1 Les politiques de l'école.....	56
3.1.1.1 Un code de vie clair	57
3.1.1.2 Une action favorisant la sécurité et le sentiment de sécurité	59
3.1.1.3 Le principe du territoire élargi	60
3.1.1.4 Le jeune au cœur de la situation.....	61

3.1.1.5 Une approche visant la responsabilisation des jeunes.....	63
3.1.1.6 Une justice réparatrice à l'école ?	64
3.1.1.7 L'évaluation et le classement des élèves problématiques ou perçus à risque de le devenir.....	67
3.1.2 Les besoins de l'école.....	70
3.1.2.1 Une formation continue et un support aux enseignants	70
3.1.2.2 Des ressources et des intervenants spécialisés.....	72
3.1.2.3 Une présence policière à l'école	77
3.1.3 Les limites de l'école.....	80
3.1.3.1 Un encadrement particulier.....	81
3.1.3.2 Le cas particulier des problèmes de santé mentale	82
3.1.3.3 Un mandat d'information.....	83
3.2 AU MOMENT OÙ SE POSE UNE SITUATION-PROBLÈME.....	85
3.2.1 Une approche dissuasive graduée.....	85
3.2.1.1 Le support aux élèves.....	86
3.2.1.2 L'implication parentale.....	88
3.2.1.3 La concertation d'intervenants.....	90
3.2.1.4 Des mesures disciplinaires.....	92
3.2.3 Les obstacles à l'intervention	94
3.2.3.1 Des parents peu impliqués vs des parents mal impliqués	94
3.2.3.2 L'impact de l'implication parentale au plan d'intervention.....	97
3.2.3.3 Un problème de ressources	98
3.2.3.4 Des problèmes d'organisation et d'encadrement.....	100
3.2.3.5 Des enseignants inexpérimentés ?.....	102
3.3 UNE DISTINCTION SELON LE GENRE DANS L'INTERVENTION	104
3.3.1 Un protocole d'intervention unisexe	105
3.3.1.1 L'intervention physique.....	105
3.3.1.2 L'intervention verbale.....	106
3.3.2 Des différences dans les manifestations de violence.....	108
3.3.2.1 Elles sont sournoises, ils sont impulsifs.....	109
3.3.2.2 Elles ont du répit, ils se retrouvent en classe pour troubles de comportement.....	112
3.3.2.3 Des représentations sociales partagées concernant la délinquance des filles et des garçons	113

3.3.3 L’impact des nouvelles technologies.....	114
3.3.3.1 Une communication instantanée, sans limite géographique	115
3.3.3.2 Une communication difficile à encadrer	115
3.3.4 Convergence des rôles genrés.....	117
CONCLUSION.....	119
RÉFÉRENCES.....	127
ANNEXE I : LES CAS TYPES	x
ANNEXE II : LE CONSENTEMENT À PARTICIPER À L’ÉTUDE.....	xiv
ANNEXE III : LE CERTIFICAT D’ÉTHIQUE	xv

REMERCIEMENTS

À ma directrice de recherche, Marie-Marthe, dont les conseils avisés m'ont été d'un grand secours pour l'accomplissement de ce projet, pour sa rigueur scientifique, la justesse de ses observations et la pertinence de ses remarques et critiques ;

aux intervenants rencontrés, qui ont généreusement accepté de me partager leurs expériences auprès des adolescentes et des adolescents ;

à Louis-Jean, qui m'a accompagnée des années durant, m'encourageant à persévérer sans relâche, pour avoir fait preuve de patience et être resté à mes côtés, jusqu'au bout ;

à Marion, sans qui je n'aurais pas vécu une expérience universitaire aussi riche, pour son amitié, sa complicité et les nombreuses discussions qui m'ont permis de faire évoluer ma pensée sur mon projet de mémoire ;

à mon père, Jean-Paul, et à mes frères, François, David et Simon, sans qui je n'aurais pu relever ce défi et le mener à terme, pour avoir cru en moi et m'avoir soutenue à différents égards ;

à mes amis, pour leur fidélité et la confiance qu'ils m'ont témoignée, et plus particulièrement à Philippe, pour sa générosité et son amitié sincère ;

à Daniel et à Sonia, pour leurs lectures consciencieuses et leurs corrections rigoureuses ;

enfin, à ma mère, Rachel, qui m'a montré le chemin et m'a encouragée à le suivre, pour sa détermination et sa passion de la connaissance, pour être là, toujours, dans ce qui m'arrive de meilleur comme de pire.

*Mes amours, Charles, Édouard et
Joseph, pour qui la vie est une
succession de découvertes et
d'apprentissages, puisse cette curiosité
vous conduire au bout de vos rêves.*

Mais un enfant qui casse, qui frappe, qui fugue, qui ment, qui vole, il faut bien le punir, non ? Nasser avait éclaté de rire: un enfant qui fait tout ça, c'est qu'on l'a déjà trop puni [...] La punition ne vient pas après le crime, elle le précède, elle le figure, elle l'appelle.

Annie Leclerc, *L'enfant, le prisonnier*, 2003

INTRODUCTION

Auparavant, la croyance populaire véhiculait l'idée voulant que la délinquance soit l'affaire des garçons et des hommes. La fille et la femme, de leur côté, étaient associées à une image de fragilité et de douceur. Elles ne pouvaient dès lors pas se concevoir ou être conçues en tant que délinquantes. Depuis, la conscience commune s'est rendu compte que la délinquance féminine existe bel et bien, et ce, même si les filles sont proportionnellement moins nombreuses que les garçons à commettre des actes délictueux, du moins pour ce qui est des actes répertoriés dans les statistiques policières et judiciaires. S'il ne fait désormais nul doute que la délinquance n'est pas exclusive à la gent masculine, il n'en reste pas moins qu'étudier et comprendre la délinquance juvénile implique toujours de la concevoir en fonction du genre. La délinquance des adolescents et des adolescentes s'appréhende et se comprend en effet de manière différente, tout comme leur prise en charge par le système de justice suscite de nombreuses interrogations, notamment en ce qui a trait au traitement différentiel selon le genre.

La question du traitement différentiel des mineurs par le système pénal semble s'associer, du moins en partie, à la thèse de l'augmentation de la criminalité féminine, ainsi qu'aux changements dans la nature des délits commis par les filles (Lanctôt et Desai, 2002). Pour les tenants de cette thèse, le système pénal n'est pas neutre : il y aurait inégalité dans le traitement entre les adolescents et les adolescentes : le système se ferait punitif pour les garçons, paternaliste pour les filles. Les effets de ce traitement inégalitaire ne sont toutefois pas simples à évaluer. Depuis le début des années 1960, les études criminologiques présentent en effet l'image d'une adolescente délinquante plus active et consciente de ses ressources, mais aussi victime de son histoire personnelle et des inégalités sociales et juridiques qui existeraient entre les garçons et les filles commettant des infractions criminelles ou présentant des troubles de comportement. En raison de ce portrait tracé par la criminologie récente, on remarque une différence dans le traitement de la criminalité juvénile : les garçons subissent des peines, alors qu'aux filles sont appliquées des mesures (Trépanier et Quevillon, 2002 ; Lanctôt, 2003).

Les chercheurs qui ont récemment étudié la question du traitement différentiel, genré, de la délinquance juvénile proposent en fait que la spécificité de la criminalité féminine par

rapport à celle masculine serait moins marquée que ce qui a été affirmé par le passé (Trépanier et Quevillon, 2002), et cela, même si les femmes sont peu représentées dans les statistiques criminelles officielles. Il est soutenu que les filles comme les femmes bénéficieraient d'un traitement plus clément de la part des agences de contrôle, faisant que, pour une infraction identique, il y aurait moins de filles que de garçons condamnés en vertu des lois pénales. Ceci tiendrait au fait que l'on considère que les filles qui commettent ces infractions présentent plutôt des troubles de comportement que des problèmes de délinquance entraînant leur prise en charge sous le couvert de la *Loi de la protection de la jeunesse* (LPJ), plutôt que sous celui de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA). En 1977, Chesney-Lind désignait cet état de fait comme une « sexualisation de la criminalité de la fille », sexualisation qui se traduit, dans les faits, par la présence d'un traitement différentiel des filles par rapport aux garçons.

Dans un autre ordre d'idées, il est de plus en plus couramment reconnu qu'il n'existe pas de facteur unique qui prédispose une personne à se comporter de manière violente ou à s'impliquer dans des activités criminelles (Krug et coll., 2002). Globalement, le comportement délinquant serait le résultat d'une interaction entre les traits de caractère de l'individu et les facteurs de risque sociaux (famille, pairs), situationnels (école, foyer) où se rapportant au quartier (environnement physique) (Farrington, 1998 ; Fortin et Royer, 2004). Avant de faire face à la justice, les adolescents doivent être l'objet d'une plainte enregistrée au service de police ou d'un signalement fait à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Il est dès lors permis de se demander, dans un contexte social et historique donné, comment les intervenants œuvrant auprès des jeunes en difficulté définissent et interprètent les situations-problèmes portées à leur attention, quels facteurs modulent leurs interprétations et quelles sont les solutions retenues, ou du moins suggérées, pour faire face à ces situations-problèmes posées par les adolescents.

Afin d'éclairer la question, nous sommes allée interroger des directeurs adjoints d'écoles de niveau secondaire, des travailleurs sociaux et des policiers sociocommunautaires œuvrant dans leurs écoles en ayant recours à une approche

qualitative. Durant les entretiens semi-directifs tenus avec ces intervenants, nous avons cherché à connaître leur perception des situations-problèmes impliquant les élèves auxquelles ils sont confrontés, et ce qui guide leurs interventions auprès des adolescents s'y trouvant mêlés. Des vignettes présentant différentes situations-problèmes auxquelles ils doivent faire face dans l'exercice de leurs fonctions ont été choisies comme mode privilégié de collecte de données. Nous souhaitons, par la lecture de ces différents cas, inciter les intervenants à réagir sur des situations concrètes. Les cas étaient construits autour de problèmes de délinquance ou se rapportaient à des manifestations de troubles de comportement nécessitant une prise en charge par la protection de la jeunesse.

Considérant que la délinquance est une construction sociale, où ce n'est pas l'individu qui dévie, mais plutôt la société qui le qualifie de déviant (Becker, 1963), et en admettant que les membres d'une société participent en permanence à l'édification de la réalité sociale par leurs représentations et leurs actions, nous concevons que les intervenants en milieu scolaire seraient à même de jouer un rôle important dans le système éducatif visant les adolescents, notamment en faisant valoir une vision positive et égalitaire des gens formant la société, en plus de les guider et les encadrer.

Pour bien refléter le travail que nous avons effectué, ce mémoire se découpe en trois chapitres qui conduisent aux conclusions et recommandations que nous inspirent les analyses. Le premier chapitre explore la possibilité d'observer un traitement différentiel de la délinquance juvénile en fonction du genre tel qu'il en a été traité dans les écrits précédant notre étude. Cette exploration conduit à la définition de la problématique soutenant les objectifs de notre étude. Le second chapitre décrit la démarche utilisée pour atteindre ces objectifs et amène à comprendre les choix méthodologiques que nous avons effectués. Le troisième chapitre, qui présente l'analyse des entretiens avec les intervenants, met en lumière, d'une part, leur remise en cause du système éducatif québécois et des ressources mises à leur disposition et d'autre part, les conséquences que ce système a sur leurs pratiques et plus spécialement sur leur manière d'intervenir auprès des adolescents, notamment ceux impliqués dans des événements problématiques.

CHAPITRE I

RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE

Le présent mémoire porte sur l'éventualité d'un traitement différentiel de la délinquance juvénile selon le genre découlant de la réaction des instances officielles et non officielles lorsque surviennent des situations-problèmes impliquant des jeunes. La première section de ce chapitre présente d'abord la recension des écrits portant sur ce sujet en mettant l'accent sur les concepts clés autour desquels l'étude est construite. Aussi, dans le but de comprendre comment la société et son système pénal pour adolescents ont évolué au fil du temps, et combien il demeure pertinent de se questionner sur les différences entre le traitement qui y est appliqué aux filles et aux garçons, tant en ce qui a trait à leurs actions qu'aux réponses sociales qui y sont apportées, les contextes social et politique qui ont façonné les idéologies et les politiques pénales pour mineurs durant le XX^e siècle sont abordés. Ensuite, cette première section trace un portrait de la délinquance juvénile à partir des données officielles et d'enquêtes de délinquance autorévélee. Enfin, cette section présente les principaux modèles explicatifs de la délinquance appliqués aux filles et aux garçons ainsi que les facteurs de risque s'associant au développement des comportements déviants manifestés par les unes et les autres. Au fil des années, plusieurs théories et modèles ont été proposés afin d'expliquer la différence entre les délinquances féminine et masculine. À ce sujet, trois principaux modèles ressortent des écrits recensés : le modèle individualiste, le modèle des rôles sociaux et le modèle féministe. Ceux-ci sont présentés et discutés. La seconde section du chapitre fait quand à elle état des éléments de la problématique qui conduisent à la formulation des objectifs de l'étude.

1.1 LA DÉLINQUANCE DES FILLES ET LA DÉLINQUANCE DES GARÇONS DANS LES ÉCRITS

La littérature scientifique foisonne d'études portant sur la délinquance. La délinquance juvénile, en particulier, a été étudiée sous plusieurs angles. Certains auteurs retracent l'histoire des lois concernant les enfants et les adolescents (Trépanier, 2003), en examinent leur contenu ou analysent leur application (Trépanier et Quevillon, 2002 ; Trépanier, 2005), tandis que d'autres auteurs se penchent sur les théories explicatives du comportement délinquant (Cusson, 1981 ; Le Blanc, 1986 ; Lanctôt, 2003).

1.1.1 Concepts clés

En raison de la multitude d'écrits produits autour de la délinquance juvénile, beaucoup de variations dans les termes, les définitions et les concepts utilisés sont observées. Afin d'éviter toute difficulté d'ordre terminologique, les concepts-clés suivants : « délinquance », « troubles de comportement » et « situations-problèmes » seront maintenant définis.

1.1.1.1 Délinquance

La criminologie accorde une grande importance aux comportements délictueux. Toutefois, le concept de délinquance est obscur, mal défini et chargé d'ambiguïté. S'agit-il de la violation des normes morales, de la violation des lois, de la manifestation d'un problème d'adaptation sociale ou encore, d'un mode de vie ? Le sens accordé au terme « délinquance » n'est pas clair et uniforme, autant dans l'esprit des citoyens que dans les écrits scientifiques (Lanctôt, 2004). Selon les tenants d'une approche psychologique, la délinquance serait

un symptôme qui repose sur un ensemble de facteurs, lesquels modulent l'adaptation psychologique et sociale des individus. Ces facteurs psychosociaux déterminent l'intensité avec laquelle les individus s'engageront dans des activités délinquantes (Lanctôt, 2004 : 233).

Cette définition met l'accent sur la personne plutôt que sur ses comportements. S'associant aux criminologues, Fréchette et Le Blanc (1987) ont quant à eux proposé une définition purement comportementale de la délinquance juvénile, qui serait :

Une conduite *juvénile*, c'est-à-dire une conduite dont l'auteur est un mineur aux yeux de la loi, une conduite *dérogatoire* puisqu'elle va à l'encontre des prescriptions normatives écrites — une priorité stricte étant accordée aux violations « criminelles » par opposition aux violations « statutaires » —, une conduite incriminable, dont le caractère illégal a été, ou pourrait être, validé par une arrestation ou une comparution devant le tribunal et qui est passible d'une décision à caractère *judiciaire* et une conduite *sélectionnée*, puisqu'elle n'englobe qu'un nombre limité d'actes dont le calibrage, en matière de dangerosité sociale, est acquis et présente un haut degré de stabilité (Fréchette et Le Blanc, 1987 : 28).

Selon cette définition, il appert que c'est la loi qui constitue la base fondamentale pour définir ce qu'est la délinquance. Cette conception suppose que la définition de la délinquance est modelée par les législateurs. Ces derniers identifieraient de façon

formelle les actes qui sont punissables lorsqu'ils sont commis (Lanctôt, 2004) et, conséquemment, qui seront reconnus comme tels.

Dans la présente étude, nous adoptons la position soutenue par les défenseurs de l'approche sociologique qui veut que la délinquance soit envisagée comme une transgression d'une norme sociale ou comme une conduite qui entre en conflit ou en désaccord avec les intérêts prioritaires de la société (Cohen, 1955). Selon cette perspective, la délinquance est alors assimilée aux violations des normes sociales qui peuvent, ou non, se traduire sous forme de lois pénales.

1.1.1.2 Troubles de comportement

Au Québec, le système de la protection de la jeunesse traite, en plus des problématiques de maltraitance, d'abus et de négligence, des troubles de comportement des jeunes. Dans ce contexte, la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) peut intervenir pour protéger le jeune dont la sécurité et le développement sont compromis par son propre comportement. Il s'agit d'une particularité du système de la protection de la jeunesse du Québec, puisque les autres provinces du Canada n'ont pas d'alinéa destiné spécifiquement à protéger le jeune en regard de ses troubles de comportement. À cet effet, l'article 38h de la LPJ stipule que

[l]a notion de troubles de comportement sérieux réfère à des modes d'ajustement réactionnels à une situation existentielle insatisfaisante ou à une manière d'agir systématique de troubles profonds de la personnalité. C'est un ensemble de réactions observables et structurées qui démontre la désorganisation de l'enfant [...] L'évaluation des troubles de comportement doit tenir compte de l'intensité des manifestations, de leur persistance, de leur étendue sur les différentes sphères de la vie de l'enfant (familiale, scolaire, sociale et personnelle), et de leur fréquence (Gouvernement du Québec, 1992 : 78).

Selon cette définition, les besoins des jeunes affichant des troubles de comportement (fugues répétitives, consommation abusive de drogues, tentatives de suicide...) ne trouveraient pas une réponse adéquate dans leur milieu qui constituerait une menace sérieuse à leur sécurité et à leur développement dans le contexte où leur entourage paraît dépassé par la situation. Cette définition qui servira de référence pour ce travail est celle habituellement acceptée par les centres jeunesse du Québec.

1.1.1.3 Situations-problèmes

Beaudoin et ses collaborateurs (1991) qualifient la déviance des jeunes tantôt comme un trouble de comportement, tantôt comme un acte de délinquance, mais dans chacun des cas cela traduit l'existence d'une situation-problème. La recension des écrits sur l'adolescence permet de constater que les adolescents qui présentent des problèmes ont été désignés, à travers l'histoire, sous toutes sortes d'appellations : jeunes en difficulté, incorrigibles, délinquants, contrevenants, etc. Sans égard au terme retenu pour les désigner, ces adolescents vivent des situations-problèmes qui réfèrent à

ce qui est défini comme inacceptable ou intolérable en vertu des normes sociales ou des modèles de comportements définis par la société en rapport avec des mandats sociaux comme ceux des secteurs de la santé, de l'éducation et de la protection (Beaudoin et coll., 1991 :1).

En conséquence, différentes façons d'interpréter une situation sont possibles. On peut l'estimer enviable, supportable, ou encore, inadmissible ou problématique. En outre, le processus de définition d'une situation paraît modulé par les différents acteurs concernés, que ceux-ci y soient impliqués directement ou indirectement (Cousineau, 1992). À l'instar des diverses interprétations possibles, les réponses à une situation peuvent être, elles aussi, variées. L'acteur peut juger que la situation est accidentelle ou naturelle ou bien estimer que quelqu'un peut en être tenu responsable et qu'il mérite une sanction, auquel cas on fera appel à une agence de contrôle formelle ou informelle pour en traiter (Cousineau, 1992). Selon Hulsman et de Celis (1982), la réponse donnée à une situation sera propre à chaque agence de contrôle puisque chacune possède une idéologie et une culture particulières.

1.1.2 Contextes social et politique et délinquance

Les lois ont contribué à définir la délinquance, au sens où un comportement peut selon les contextes être considéré ou non comme un acte de déviance (Laberge, 1991). Une société donnée à une époque donnée qualifiera une action comme étant criminelle selon les lois et les normes en vigueur (Pires, 1993).

1.1.2.1 Évolution des lois au Canada et au Québec

Au Canada, la *Loi sur les jeunes contrevenants* (LJC) entrée en vigueur en 1984, en remplacement à la *Loi sur les jeunes délinquants* (LJD), visait à évacuer un modèle trop exclusivement protectionniste et à reconnaître que le jeune doit assumer une certaine responsabilité pour ses actes, tout en demeurant encore en processus d'éducation (Trépanier, 2005). Le mineur y était présenté comme un acteur qui engageait sa responsabilité, sans toutefois que celle-ci n'équivaille à celle d'un adulte (Trépanier, 2003). Cette loi devait également éliminer en grande partie l'institutionnalisation des jeunes filles pour des délits statutaires (Lanctôt, 2003), l'expression renvoyant à des comportements qui ne sont punissables qu'en raison de l'âge des individus. Ce sont des actes pour lesquels seuls les mineurs sont incriminés, alors que ces mêmes actes ne susciteraient aucune réaction des instances officielles s'ils étaient commis par des adultes. La délinquance statutaire faisait donc référence, notamment, à des cas de fugue, à certains comportements à caractère sexuel, à des mineurs vus comme incorrigibles ou incontrôlables, ainsi qu'à des enfants en danger (Trépanier et Quevillon, 2002). Il pouvait s'agir également de désobéissance aux parents, d'absentéisme scolaire ou, plus largement, d'une conduite désordonnée (Lanctôt, 2003). Certains auteurs, dont Reitsam-Street (1993), soutiennent que ces délits dits « statutaires » ont été subtilement remplacés par ceux nommés « délit contre l'administration de la justice ». Les délits contre l'administration de la justice renvoient, par exemple, à la violation des conditions probatoires reliées au respect d'un couvre-feu ou à la fréquentation scolaire assidue. Au Canada, même si les délits statutaires ne s'inscrivent plus dans la LJC ou, plus récemment, dans la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA), les jeunes peuvent néanmoins être pris en charge par la justice pour de telles infractions, ceci par le biais de la *Loi de la protection de la jeunesse* (LPJ).

L'adoption, en 2002, de la LSJPA fut marquée par de longs et tumultueux débats parlementaires au cours desquels des oppositions à son entrée en vigueur en 2003 furent clairement exprimées, et ce, particulièrement au Québec. Cet antagonisme s'explique par l'adhésion à un modèle de réadaptation du réseau québécois des ressources en matière de délinquance (Trépanier, 2005). Contrairement à certaines autres provinces du

Canada, au Québec les services à l'intention des jeunes relèvent depuis longtemps d'instances administratives autres que celles qui régissent les services visant les délinquants adultes. Ces instances sont intégrées à des centres jeunesse dont la responsabilité première est l'évaluation et la prise en charge des enfants en danger (Trépanier, 2005) et dont le fondement est la LPJ.

Au Québec toujours, l'article 38h de la LPJ permet l'entrée dans le système judiciaire d'un jeune présentant de sérieux troubles de comportement mettant en péril sa sécurité ou son développement. La rébellion familiale, l'inadaptation scolaire, la promiscuité sexuelle et la surconsommation de drogues et d'alcool figurent parmi les types de comportements mentionnés dans cet article de loi. Ces comportements, maintenant jugés en vertu de la LPJ, étaient, jusque dans les années 1980, punis selon des lois fédérales (*Loi sur les jeunes délinquants* d'abord et *Loi sur les jeunes contrevenants* ensuite).

En bref, deux types de circonstances peuvent aujourd'hui amener un adolescent à faire face à la justice : la reconnaissance d'un signalement faisant état de troubles sérieux de comportement (LPJ) ou la reconnaissance de culpabilité concernant un acte criminel (LSJPA). Selon Lanctôt et Desai (2002), c'est par l'examen de ces législations – et de leur mise en application – qu'il s'avère possible de cerner s'il existe un traitement différentiel des adolescents en fonction du genre.

1.1.2.2 Sources officielles et non officielles des signalements

Pour Jacob et Laberge (2001), la source du signalement est une caractéristique importante du processus décisionnel des services de protection de la jeunesse. Selon ces chercheuses, les catégories de déclarants qui signalent le plus souvent un jeune en difficulté seraient : le milieu scolaire (19,0%), la mère (14,7%), les corps policiers (12,7%) et les intervenants sociaux (8,2%).

Certaines recherches, notamment celle menée par Trocmé et ses collaborateurs (2005), ont tenté de mettre en évidence des différences plus fines entre les catégories de déclarants. Par exemple, il existerait une distinction très nette entre les signalements

provenant des déclarants professionnels et non professionnels. Dans le même sens, Wells et ses collaborateurs (1995) affirment que les policiers et les médecins auraient plus de probabilités de voir leurs signalements retenus à la protection de la jeunesse que les autres catégories de signalants. Cependant, pour Jacob et Laberge (2001), s'il est vrai que les signalements des professionnels sont plus fréquemment jugés fondés, cette constatation générale masque des exceptions importantes pour des catégories de déclarants non-professionnels qui voient, eux aussi, leurs signalements plus souvent retenus. De même, dans l'étude de Trocmé (2005), les parents constituent la première source de signalement lorsque l'abus sexuel est la principale forme de mauvais traitements infligée à une personne d'âge mineur.

Dans un rapport gouvernemental, commandé par le ministère de la Justice du Canada visant l'évaluation de la LSJPA et son incidence sur le processus décisionnel se rapportant aux adolescents, Carrington et Schulenberg (2003) décrivent les modes d'exercice actuels du pouvoir discrétionnaire de la police à l'égard des adolescents au Canada et cernent les facteurs qui influencent l'exercice de ce pouvoir. Pour ce faire, les chercheurs ont composé un échantillon de 95 services de police représentatifs de l'ensemble des provinces et des territoires canadiens. Les données de l'étude résultent d'entrevues menées auprès de 200 policiers, d'observations lors de patrouille, de documents appartenant aux différents corps de police et des statistiques provenant du Programme de déclaration uniforme de la criminalité (DUC). De ces données, il ressort trois principaux ordres de facteurs : contextuels, organisationnels et conjoncturels susceptibles d'influencer les décisions policières à l'égard des jeunes contrevenants. La complexité du milieu – composé notamment de la communauté, des lois et des ressources locales (facteurs contextuels) – dans lequel évolue l'organisation policière et sur lequel celle-ci n'a que peu de contrôle, ainsi que la structure et les composantes de l'organisation – policiers spécialisés, escouade d'intervention spécialisée auprès des jeunes (facteurs organisationnels) – influenceraient les décisions prises par les policiers.

Des facteurs conjoncturels tels la gravité de l'infraction, la présence d'armes, les antécédents judiciaires, le sexe et l'origine ethnique du contrevenant et de la victime

auraient, quant à eux, des influences variables. Ainsi, la gravité de l'infraction (98%) et les antécédents judiciaires (96%) seraient deux facteurs prédominants dans la prise de décision des policiers quant à l'inculpation ou non d'un adolescent, alors que le sexe de l'individu n'aurait qu'une très faible incidence. De l'ensemble des répondants, 94% ont affirmé que le sexe de l'adolescent ne figure pas parmi les éléments dont ils tiennent compte au moment de décider des mesures à prendre à la suite d'un incident.

1.1.2.3 La protection pour les filles, la punition pour les garçons

Trépanier et Quevillon (2002) ont réalisé une étude rétrospective, couvrant les années 1912 à 1950, qui porte sur la définition des problèmes posés par les mineurs qui sont traduits devant la Cour de la jeunesse de Montréal¹. Leur étude comprend une analyse de 7 600 causes relatives à des mineurs desquelles ils ont tiré des sous-échantillons afin d'effectuer une collecte de données quantitatives plus poussée. À partir de ce corpus, les chercheurs ont examiné quels comportements avaient été officiellement invoqués pour traduire les filles et les garçons devant le tribunal. Le portrait peint par ces données quantitatives avait besoin d'être complété par des informations de nature qualitative se trouvant dans divers rapports et autres documents remis au juge. À cette fin, les chercheurs ont examiné 201 dossiers qui concernaient 48 filles et 143 garçons.

L'étude indique que certains comportements, groupés sous le vocable d'*infractions pénales*, étaient davantage associés aux garçons qu'aux filles. Les infractions pénales font référence ici au vol, au cambriolage, au recel, au dommage à la propriété et, quoiqu'en moindre proportion, aux comportements violents. Les filles, si l'on fait exception des cas d'immoralité sexuelle tels que nommés à l'époque, étaient quant à elles davantage appréhendées pour des délits statutaires, c'est-à-dire, comme on l'a vu précédemment, des comportements punissables simplement en raison de l'âge de l'individu les commettant.

Les auteurs mentionnent que dès le début d'opération des tribunaux pour mineurs, une tendance à interpréter différemment les comportements des adolescentes et ceux des

¹ Maintenant Cour du Québec, chambre de la jeunesse.

adolescents est observée. En effet, les poursuites reliées aux infractions pénales au début du siècle visaient dans 95% des cas des garçons. La faible présence des filles dans le système judiciaire trouvait alors son explication dans le fait allégué qu'elles seraient moins impliquées que les garçons dans ce type d'activités, par le fait qu'elles sont moins poursuivies que les garçons une fois identifiées comme étant l'auteure de tels actes et, enfin, par le fait qu'il y ait décision de les poursuivre pour d'autres motifs si une intervention judiciaire était jugée nécessaire. Toutefois, les auteurs précisent qu'il ne faut pas croire que les filles, bien qu'elles soient pratiquement absentes de la scène judiciaire, ne commettent pas d'infractions pénales :

Si l'on se fie aux données statistiques sur la délinquance des filles d'aujourd'hui, on constate encore que les filles sont beaucoup moins poursuivies que les garçons pour des infractions au Code criminel. Pourtant, les sondages de délinquance autorévélee montrent qu'une bonne majorité d'adolescentes commettent de telles infractions (Trépanier et Quevillon, 2002 : 343).

La sous-représentation des filles devant la justice pour des infractions pénales amène d'ailleurs certains auteurs à suggérer que le processus de décision, selon lequel les jeunes seront ou non référés à la justice, est genré (Bertrand, 2003 ; Zahn, 2009).

Devant cette situation, la critique s'est élevée pour dénoncer la différence de traitement du système de justice à l'égard des filles et des garçons. Ainsi, dans la première moitié du XX^e siècle (Trépanier et Quevillon, 2002) et dans les quelque vingt années suivantes (Bertrand, 1979), la reconnaissance d'une nette distinction de traitement de la délinquance des filles et des garçons émerge. En 1979, suite au constat évident de ce traitement judiciaire différentiel, Bertrand déclare :

Il y a deux systèmes de justice des mineurs, l'un pour les garçons, l'autre pour les filles. Celui qui s'exerce à l'endroit des garçons n'est pas souvent respectueux de l'équité. Mais celui que l'on observe à l'œuvre à l'endroit des filles ne l'est pas du tout (Bertrand, 1979 : 131-132).

Ces sentiments d'injustice et d'iniquité ne sont pas exclusifs au Québec et au Canada, ils sont répandus également aux États-Unis (Chesney-Lind, 1977). Ainsi, un peu partout depuis le milieu des années 1970, des législations sont adoptées dans le but d'éliminer ou, à tout le moins, de limiter la compétence des tribunaux en matière de violation statutaire. Malgré ces changements législatifs, on ne note pas une réduction significative

du nombre de jeunes filles poursuivies et institutionnalisées par le système de justice juvénile pour ce motif (Lanctôt, 2003 ; Zanh, 2009).

Chesney-Lind (1977) signale, en se basant sur les résultats d'une étude nationale menée par Sarrie et Vinter (1975), qu'aux États-Unis, entre 1975 et 1977, 40% des jeunes filles amenées devant les tribunaux étaient accusées de délits statutaires, alors que seulement 15% des garçons étaient accusés de tels délits. Biron et ses collaborateurs (1980) montrent qu'au Québec, durant les mêmes années, 44% des adolescentes prises en charge par le système de justice étaient reconnues délinquantes pour des délits statutaires, alors que pour les adolescents cette proportion était de 10%.

Dans un même ordre d'idées, une recherche réalisée aux États-Unis par Bishop et Frazier (1992) indique que les garçons délinquants reçoivent fréquemment un traitement plus sévère que celui appliqué aux filles. Cette recherche, en plus de s'appuyer sur des dossiers formels remplis par les autorités policières, considère l'ensemble des dossiers référés au système de justice juvénile de la Floride pour la période comprise entre le 1^{er} janvier 1985 et le 31 décembre 1987. Les dossiers colligés par le service de police sont composés de tous les renseignements provenant des parents, de l'école ou de toute source autre que le milieu policier. Le nombre total de jeunes inclus dans cette analyse s'élève à 137 671. Les résultats de cette étude mettent en évidence que les policiers sont moins enclins à arrêter les filles que les garçons soupçonnés d'un crime contre la personne ou d'un crime contre la propriété et, dans le cas d'une arrestation, ces dernières ont moins de probabilités que les garçons d'être reconnues coupables pour ces types d'offenses. En contrepartie, selon Biron et ses collaborateurs (1980), les filles seraient plus susceptibles d'être institutionnalisées pour des délits statutaires et risqueraient une période de mise sous garde d'une plus longue durée, si on les compare aux garçons.

Carrington et Pereira (2009) contestent l'affirmation précédente en indiquant qu'elle ne serait plus aussi vraie. S'appuyant sur différentes études menées en Angleterre, aux États-Unis, en Australie et au Canada, ils notent que les jeunes filles seraient de plus en

plus présentes devant les tribunaux, faisant face à une plus forte augmentation du nombre d'accusations pour des crimes contre la personne que les garçons.

1.1.2.4 La prise de décision, une affaire de genre ?

Nous venons de voir que, depuis le début du XX^e siècle, le traitement social et juridique des garçons et des filles paraît différer selon le genre. Avant de mettre de l'avant les raisons pour lesquelles il s'avère important d'apporter des nuances dans l'examen des statistiques officielles, dont l'analyse peut conduire à des affirmations de traitement différentiel entre les adolescents et les adolescentes traduits devant la justice, nous jugeons opportun de faire une brève mise en contexte de l'évolution des écrits sur la délinquance féminine, afin de mettre en relief le développement des nombreux questionnements concernant les différences de traitements social et juridique en question.

D'un point de vue historique, avant 1970, il paraît y avoir eu très peu de tentatives pour adapter les théories classiques de la délinquance (théories ne rendant compte que de la délinquance masculine) à la réalité des filles (Théorêt, 1987 ; Bertrand, 2003 ; Lanctôt, 2003 ; Kong et AuCoin, 2008). Et cela même si, d'un point de vue historique, les hommes et les femmes ont été considérés comme des êtres fondamentalement différents les uns des autres (Trépanier et Quevillon, 2002). C'est seulement à partir des années 1970 que paraissent les premières publications importantes critiquant non seulement l'occultation des femmes dans l'élaboration des théories de la délinquance (Shoemaker, 2005), mais aussi l'absence de toute problématisation spécifique du cas des femmes et la réduction de leur déviance à des atteintes aux mœurs (Lanctôt, 2003). La conception de la délinquance féminine étant réduite à des problèmes de mœurs et de morale sexuelle, l'explication de cette délinquance est recherchée dans la pathologie individuelle. Ainsi, les filles adoptant des comportements déviants, voire délinquants, seront « more likely to be labeled as maladjusted or afflicted with behavioral or emotional problems than as simply delinquent » constatent Bishop et Frazier (1992 : 1176). Alors que les garçons « tend to be arrested for offenses involving stealing and various sorts of mischiefs, girls are typically charged with sex offenses which are euphemistically described as

delinquent tendencies, incorrigibility, or running away » (Bishop et Frazier, 1992 : 1176), poursuivent les auteurs. Toujours selon Bishop et Frazier (1992), la délinquance des filles se caractérise comme étant essentiellement faite de fugues, de vagabondage et de comportements témoignant de leur incorrigibilité. Biron et ses collaborateurs (1980) abondent en ce sens en affirmant que, d'un point de vue théorique, le comportement déviant des filles est lu majoritairement comme étant une forme d'inadaptation sociale, alors que celui des garçons est davantage rattaché à des facteurs extérieurs, notamment la pression des pairs, les relations interpersonnelles et des facteurs institutionnels.

Jusque dans les années 1980, les écrits s'intéressant aux filles se faisaient plutôt rares. Aujourd'hui, cette constatation se vérifie de moins en moins, en particulier au Canada où la production scientifique portant sur la délinquance féminine s'est accrue depuis les années 1980 (Lacasse, 1996). Deux principaux éléments peuvent expliquer l'intérêt grandissant accordé à la délinquance féminine par la recherche criminologique : l'utilisation de plus en plus courante des enquêtes de délinquance autorévélee et l'essor de la perspective féministe dans le domaine criminologique (Lanctôt, 2003).

Voyons d'abord quelques études qui ont permis l'avancement des connaissances scientifiques en ce qui concerne la délinquance féminine, avant de faire la lumière sur l'interprétation des données officielles. Des études récentes, tant aux États-Unis qu'au Canada et au Québec (MacDonald et Chesney-Lind, 2001 ; Lanctôt et Desai, 2002 ; Carrington et Periera, 2009), mettent en lumière l'importance d'adopter une position nuancée quant au traitement différentiel qui semble prendre place au sein du système de justice pour mineurs. Cette observation donne lieu à diverses explications possibles.

Une première explication réside dans les changements socioculturels, provoqués en partie par le mouvement féministe, ayant produit des modifications dans les attitudes et engendré un quelconque équilibre dans le traitement des adolescents et des adolescentes délinquants.

Une seconde explication qui conduit certaines études à relativiser le rôle du genre dans le système de justice pour mineurs réside dans les changements légaux entraînant une plus grande égalité dans le traitement judiciaire des filles et des garçons (Bishop et Frazier, 1992). MacDonald et Chesney-Lind (2001) constatent toutefois que les changements législatifs ne font que dissimuler l'apparente objectivité dans le traitement juridique des mineurs. Selon elles, les réels changements se remarquent davantage dans les textes de loi et les termes utilisés que dans l'application des lois et le traitement juridique réservé aux filles et aux garçons. Zahn (2009) renchérit en affirmant que les jeunes filles seraient encore étiquetées et traitées différemment. Mais plutôt que d'être amenées devant les tribunaux pour des délits statutaires, elles le seraient pour des crimes de faible violence faisant qu'en réalité, il ne s'agirait que d'une étiquette différente pour aborder le même comportement. Toujours selon Zahn (2009), en agissant de la sorte, les autorités passent à côté des réels besoins des jeunes filles en ne leur offrant pas les services sociaux appropriés.

Cette différence de traitement s'observe également dans l'analyse des données statistiques que nous verrons maintenant.

1.1.3 Portrait de la délinquance juvénile au Canada et au Québec

Principalement deux sources de données sont utilisées pour rendre compte de la criminalité : les statistiques officielles et les sondages des délinquances autorévéloées qui tendent à donner une image relativement différente de l'activité criminelle.

1.1.3.1 Les statistiques officielles

À travers l'examen des statistiques officielles canadienne et québécoise, Lanctôt (2003 : 423, 426) montre que « seule une minorité des individus pris en charge par le système de justice sont de sexe féminin » et qu'« à l'instar des femmes adultes, les adolescentes se retrouvent en moins grand nombre que leurs confrères devant la justice ». Selon ces statistiques, l'ampleur de la délinquance des adolescents enregistrée par les autorités policière et judiciaire serait nettement supérieure à celle des adolescentes tout comme c'est le cas dans plusieurs autres pays.

Au Canada, néanmoins, les statistiques montrent que la proportion des adolescentes ayant affaire au système de justice aurait augmenté depuis la mise en application, en 1984, de la LJC. En 1985, la proportion de causes entendues devant les tribunaux de la jeunesse impliquant des adolescentes, dans ce pays, se chiffrait à 10% pour 90% de garçons. Cette proportion passe à 20% en 1995 et à 21% en 2006 (Statistique Canada, 2007). Il appert qu'au Québec la proportion d'adolescentes jugées devant les tribunaux de la jeunesse a aussi connu une légère croissance. En 1985, les adolescentes jugées selon la LJC constituaient 4% des causes entendues en vertu de cette loi. Cette proportion passe à 7% en 1995 et, après l'adoption en 2003 de la LSJPA, la proportion d'adolescentes à être jugées en vertu de cette nouvelle loi continue de croître pour atteindre 12% en 2006 (Statistique Canada, 2007). Carrington et Schulenberg (2003) soutiennent que, malgré l'entrée en vigueur de la LSJPA en 2003, favorisant le recours à des mesures extrajudiciaires par la police pour traiter des cas mineurs de délinquance, les proportions des adolescentes appréhendées et traduites devant les tribunaux se sont encore accrues pour la majorité des provinces canadiennes à l'exception du Québec et de la Colombie-Britannique.

La faible proportion des adolescentes prises en charge par le système de justice, comparativement aux garçons, peut s'expliquer encore ici, pour certains auteurs, par le faible volume d'actes graves que celles-ci commettent. Le Blanc et ses collaborateurs (1995) constatent en effet, qu'au fur et à mesure que la gravité des délits progresse, le ratio adolescents / adolescentes s'accroît. En 1995, au Canada, pour l'ensemble des jeunes accusés de voies de fait simples, 29% étaient des adolescentes, alors que pour les voies de fait graves celles-ci ne représentaient plus que 12% des jeunes accusés. Cette observation est encore aujourd'hui pertinente bien qu'on observe un rétrécissement de l'écart en fonction du type d'infraction. Ainsi, en 2006, les adolescentes représentaient 33% des jeunes accusés de voies de fait simples et 21% pour les voies de fait graves (Statistique Canada, 2007). Dans les deux cas, l'écart de proportions entre les garçons et les filles tendrait par ailleurs à diminuer. L'analyse des données statistiques amène Kong et AuCoin (2008) à constater qu'effectivement peu de filles commettent des gestes violents, mais que lorsqu'elles le font, il y aurait peu de différence quant à la proportion

de victimes blessées par rapport aux victimes d'actes de violence blessées aux mains de personnes de sexes masculins. Le Blanc (1999), de son côté, souligne que les enquêtes auprès d'adolescents et d'adolescentes judiciairisés révèlent que ce n'est pas tant le nombre d'adolescents violents qui progresse que la fréquence de leurs actes.

Malgré ces constatations, il reste, qu'au Québec, les statistiques officielles indiquent que les adolescentes faisant face à la justice sont encore considérées, d'abord et avant tout, comme des jeunes filles dont le comportement risque de compromettre leur développement et leur sécurité. Qui plus est, on considère qu'elles ont besoin d'être protégées « d'elles-mêmes » ou de leur environnement (Lanctôt et Desaiève, 2002). Ceci étant, autour de 95% des places pour adolescentes en centre de réadaptation sont réservées aux jeunes filles ayant besoin de protection et seulement 5% sont prévues pour les adolescentes contrevenantes, alors que, pour les garçons, la répartition des places est plus équilibrée : environ 50% des places leur étant réservées se trouvent en protection et 50% en délinquance. Ces données étaient révélées par Messier en 1989 et il semble bien que la situation n'ait pas vraiment changé, selon l'estimation qu'en font les intervenants des centres jeunesse. Il ne paraît toutefois pas exister de chiffres officiels récents qui permettent de confirmer leur impression. Du moins, nous n'en avons pas trouvé, malgré une recherche intensive.

D'autres auteurs ont également documenté quantitativement, bien qu'un peu différemment, le traitement différentiel de la justice face aux jeunes en fonction du genre. Ainsi, Le Blanc et ses collaborateurs (1995) établissaient qu'au cours de l'année 1992-1993, les adolescentes judiciairisées en vertu de la LPJ sous l'article 38h (troubles de comportement) comptaient pour 83% des jeunes filles prises en charge par les centres jeunesse. C'est là une majorité imposante comparativement aux 17% qui étaient tenues responsables d'un acte criminel et jugées en vertu de la LJC. Pour les garçons, ces proportions se répartissaient bien différemment : elles étaient respectivement de 43% et 57%, le placement en vertu de la LJC prenant le pas dans leur cas. Encore une fois ici, nous n'avons pu trouver de données plus récentes. En ce qui concerne le placement dans des institutions destinées aux jeunes contrevenants, Statistique Canada (2007) indique,

qu'au Canada en 2007, les filles ne comptaient que pour 16% de la population juvénile placée sous garde ouverte et 12,5% de celle en garde fermée. Cette fois, c'est en fonction du découpage géographique que les données ne peuvent être trouvées. Il est donc impossible de préciser quelle est la situation pour le Québec. Mais, tout porte à croire qu'à quelques points de pourcentage près, elle reproduit celle qu'on trouve pour le Canada. C'est du moins ce que laissent entendre les intervenants pénaux que nous avons rencontrés dans le cours de notre étude.

1.1.3.2 Les données officielles face aux enquêtes de délinquance autorévélee

Bien que les statistiques officielles soient une ressource utile aux fins d'une recherche portant sur la délinquance, il demeure qu'elles en offrent une vision restreinte (Thomassin, 2000). Il s'agit, dans le cas qui nous occupe, des comportements déviants qui marquent le parcours des filles et des garçons qui sont connus des autorités. À cet égard, les statistiques officielles indiquent, on l'a vu, des différences impressionnantes quant aux types de délits commis par les jeunes de l'un ou l'autre sexe. Toutefois, prétendre que la nature des actes commis par les adolescentes serait de nature différente et, surtout de gravité inférieure à celle des adolescents ne semble pas aussi évident lorsqu'on examine les résultats des sondages de délinquance autorévélee. Ces études interrogeant directement les jeunes sur différents aspects de leur conduite tendent en effet à montrer que la délinquance des adolescentes serait, à bien des égards, plus semblable à celle des garçons que ne le laissent paraître les statistiques officielles (Trépanier et Quevillon, 2002 ; Brunelle, Cousineau et Brochu, 2005).

Rappelons que les statistiques criminelles officielles mesurent la criminalité découverte, aussi appelée criminalité apparente, laissant de côté les délits inconnus des autorités du système de justice (Aebi, 2000). Lanctôt, Bernard et Le Blanc (2002) soutiennent qu'avec l'utilisation d'enquêtes de délinquance autorévélee ou autorapportée, il est possible de connaître de manière plus spécifique la délinquance commise par les adolescents. Le portrait s'en trouverait alors passablement changé. Par exemple, il fut un temps où les écrits scientifiques véhiculaient l'opinion que les activités déviantes des filles et des femmes se limitaient à la prostitution et aux vols à l'étalage. Le recours aux

enquêtes de délinquance autorévélee a corrigé cette opinion, en montrant que les filles auraient certes un agir délinquant moins varié et moins fréquent que celui des garçons, mais plus varié et plus fréquent que le laissent entendre les statistiques officielles.

Par ailleurs, Lanctôt et Desaiève (2002) comme Fitzgerald (2003), s'appuyant sur les résultats de sondages de délinquance autorévélee, affirment que les troubles de comportements occuperaient une place plus importante dans le répertoire comportemental des adolescents que dans celui des adolescentes. Brunelle, Cousineau et Brochu (2005), quant à eux, constatent que les motivations des filles et des garçons conduisant à la commission d'actes délictueux sont, dans la plupart des cas, les mêmes, à savoir la vengeance d'abus subis ou encore le sentiment d'injustice à l'égard d'un placement en protection de la jeunesse. Les auteurs précisent toutefois qu'il existe des motivations propres aux filles et aux garçons. À titre d'exemple, le besoin de plaire aux pairs délinquants est plus présent dans le discours des filles, alors que les garçons font davantage allusion à la recherche de plaisir pour justifier leurs actes délictueux.

1.1.4 Genre et crime : explications et études

Certains chercheurs s'intéressant à la délinquance féminine tentent de déterminer les raisons expliquant que les femmes et les filles sont moins représentées dans les données concernant la délinquance que les hommes et les garçons. Ils étudient alors ce qu'il conviendrait de nommer le différentiel délinquant. De leurs écrits, il ressort trois principaux modèles expliquant l'écart entre les portraits de la délinquance féminine et masculine que nous verrons maintenant, soit : le modèle individualiste, le modèle des rôles sociaux et le modèle féministe.

1.1.4.1 Le modèle individuel

Plus d'un siècle s'est écoulé depuis que Lombroso, en collaboration avec Ferrero (1896), écrivait un traité sur les femmes criminelles, prostituées et « normales ». Les auteurs observaient alors des anomalies anatomiques et biologiques chez les femmes délinquantes qui, selon eux, révéleraient un rapprochement vers le type masculin (cité dans Pahlavan, 2006). Le recours aux explications biologiques et comportementales au

vu de l'observation des différences entre les genres concernant la délinquance est encore fréquent aujourd'hui.

Selon les adeptes des théories biologiques, l'expression de l'agressivité est nettement différente chez les filles et les garçons. Contrairement aux garçons, les filles seraient moins portées vers la violence et le crime. Trois observations conduisent Wilson et Herrnstein (1995) à penser que des éléments biologiques jouent un rôle dans l'expression de l'agressivité : les différences d'agressivité entre les garçons et les filles apparaissent très tôt dans la vie, avant même que le processus de socialisation et d'apprentissage des rôles ne commence ; les différences d'agressivité entre les sexes sont généralisées dans la vie animale ; et l'agressivité peut-être induite ou réduite chez les personnes utilisant des traitements à base d'hormones masculines ou féminines. Moffitt et ses collaborateurs (2001) suggèrent toutefois que si la différence entre le taux et les types de délinquance des filles et des garçons se rapporte aux fonctions biologiques individuelles, elle tient aussi aux traits psychologiques et aux interprétations sociales concernant une situation qui les impliquent.

Les tenants des thèses comportementales, pour leur part, maintiennent que les filles ne commettent tout simplement pas les mêmes activités délictueuses que les garçons. La nature, la fréquence et la persistance de la délinquance commise par les filles seraient pour eux de moindre gravité que pour celle des garçons (Lanctôt, 2003 ; Snyder et Sickmund, 2006).

1.1.4.2 Le modèle des rôles sociaux

Depuis les années 1950, une autre explication concernant les différences entre les genres dans l'expression de la délinquance est celle de l'apprentissage des rôles sociaux ou rôles sexuels se rapportant à la socialisation. Ainsi, selon le modèle de l'apprentissage des rôles sociaux, les filles apprendraient à tenir un rôle passif, à devenir des femmes distinguées et douces et à faire en sorte que leur pouvoir social ne déborde pas les limites de leur foyer (Shoemaker, 2005). Selon ce modèle, les individus intérioriseraient

une manière de se percevoir et agiraient en conséquence, et la société adhérerait aux rôles attribués aux individus et agirait conséquemment envers eux.

Il ressort de l'analyse de l'influence des rôles sexuels sur l'adaptation sociale des adolescentes menée par Heimer (1996) que celles qui conçoivent la marginalité comme étant inappropriée pour leur genre sont peu enclines à participer à des activités marginales. Ainsi, l'intériorisation des rôles sexuels féminins préviendrait la délinquance chez les filles, mais l'identification aux rôles masculins ne contribuerait pas à réduire la délinquance chez les garçons. Heimer (1996) ajoute que, chez les adolescentes provenant des classes économiques favorisées, l'intériorisation des rôles féminins traditionnels est moins prononcée en raison d'un modèle maternel moins traditionnel. Cette observation rejoint la *power control theory* de Hagan, Gillis et Simpson (1985). Cette théorie de la délinquance se basant sur la stratification sexuelle du contrôle social regroupe deux concepts : celui du pouvoir et celui du contrôle. Selon la *power control theory*, l'écart entre la délinquance des filles et celle des garçons serait moins prononcé dans les familles où les deux parents sont en position d'autorité au travail. En corollaire, Hagan et ses collaborateurs (1985) suggèrent que la délinquance féminine sera plus élevée dans les familles où la mère est en position d'autorité à la maison.

1.1.4.3 Le modèle féministe

La pensée féministe n'est ni monolithique, ni statique. Elle se transforme continuellement. Le féminisme se définit comme un ensemble d'idées politiques, philosophiques et sociales cherchant à promouvoir les droits des femmes et leurs intérêts dans la société. Cet ensemble vise en particulier la construction de nouveaux rapports sociaux, le développement d'outils propres à la défense des droits des femmes et de leurs acquis et l'amélioration générale du statut des femmes dans les sociétés où la tradition établit des inégalités fondées sur le sexe (Laberge, 1991). Le modèle féministe peut être divisé schématiquement en deux mouvements : le féminisme libéral et le féminisme radical.

Le féminisme libéral

Les tenants du féminisme libéral soutiennent que les femmes, contrairement aux hommes, sont moins impliquées dans la délinquance, car leurs rôles sociaux offrent moins d'opportunités de commettre des actes de délinquance (Adler, 1975). L'hypothèse émise soutient que la criminalité des femmes s'amplifierait parallèlement à leur émancipation, parce qu'alors elles seraient exposées aux mêmes stress et opportunités que les hommes :

Women are no longer behaving like subhuman primates with only one option. Medical, educational, economical, political and technological advances have freed women from unwanted pregnancies, provided them with male occupational skills, and equalized their strength with weapons. Is it any wonder that once women were armed with male opportunities they should strive for status, criminal as well as civil, through established male hierarchal channels ? (Adler, 1975 : 10-11)

Ainsi, il est postulé que plus les rôles sociaux des filles et des femmes deviendront similaires à ceux des garçons et des hommes plus la nature et l'ampleur de leurs crimes le deviendront. Contrairement au modèle des rôles sociaux présenté plus tôt, il ne s'agit pas ici de rôles sociaux intériorisés, mais bien de la place qu'occupe la femme dans l'organisation sociale.

Laberge (1991 : 45), quant à elle, affirme que « claiming that feminism is responsible for a rise of women's criminality is as fallacious as implying that feminism is responsible for women's increased poverty ». L'auteure soutient plutôt que le féminisme est un puissant agent de changement social qui ne peut être tenu responsable des problèmes sociaux éprouvés par certaines femmes. Les féministes ne cherchent qu'à faire progresser les femmes dans leur contexte social, politique et économique et, conséquemment, faire augmenter leur estime personnelle, soutient-elle.

Le féminisme radical

Les représentantes du mouvement féministe radical, pour leur part, estiment que les différences entre les genres dans la délinquance s'expliqueraient par l'inégalité du pouvoir entre les femmes et les hommes dans les sociétés capitalistes, par la suprématie

des hommes et par leurs efforts déployés pour contrôler la sexualité des filles et des femmes. À cet égard, Chesney-Lind (1989 : 25) affirme ceci :

One explanation for this pattern is that familial control over girls' sexual capital has historically been central to the maintenance of patriarchy. The fact that young women have relatively more of this capital has been one reason for the excessive concern that both families and official agencies of social control have expressed about youthful female defiance.

Dans le même esprit, Siegle et Senna (2000) relatent que les féministes radicales considèrent les comportements déviants des adolescentes, telles la fugue et la consommation de drogues, comme une réaction à un environnement familial et scolaire violent où elles sont victimes d'abus physiques, psychologiques et sexuels. En ce sens, Toupin (1998) affirme que le patriarcat constitue un véritable système social des sexes ayant créé deux cultures : la culture masculine dominante et la culture féminine dominée. Quoiqu'il en soit, pour les tenants de cette théorie, si la différence entre les hommes et les femmes influence les uns et les autres à s'investir dans la criminalité, il y a également plusieurs autres facteurs qui peuvent avoir un impact sur le comportement des individus.

1.1.5 L'approche des facteurs de risque

Il est désormais acquis qu'il n'existe pas de facteur unique qui prédispose une personne à se comporter de manière violente ou à s'impliquer dans des activités criminelles (Krug et coll., 2002). Certains facteurs augmenteraient le risque qu'une personne commette des actes de nature criminelle, alors que d'autres, reconnus comme des facteurs de protection, contribueraient à atténuer les effets de ces facteurs de risque (Spratt et coll., 2000). Qu'il soit question de facteurs de protection ou de facteurs de risque, la plupart des auteurs qui s'y intéressent reconnaissent que, globalement, le comportement délinquant serait le résultat d'une interaction entre les traits de caractère de l'individu et les facteurs de risque sociaux (famille, pairs), situationnels (école, foyer) et environnementaux (le quartier) (Farrington, 1998 ; Fortin et Royer, 2004). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons davantage sur les facteurs de risque sociaux et situationnels.

1.1.5.1 La famille

Parmi les facteurs de risque familiaux pouvant conduire au développement de comportements déviants chez les adolescents et qui, par conséquent, expliqueraient la délinquance, mentionnons les suivants relevés par différents auteurs : des relations conjugales conflictuelles, la violence physique et sexuelle et / ou, la négligence subie par les enfants, la consommation de drogues des parents, la présence de problèmes de santé mentale chez les parents, l'activité criminelle des parents, un investissement faible dans la vie familiale, l'attachement déficient entre les membres de la famille, une discipline erratique ou une supervision insuffisante ou étouffante de la part des parents envers les enfants (Sprott et coll., 2001a ; Krug et coll., 2002 ; Le Blanc, 2003 ; Cousineau, 2007). Il appert aussi que la famille présentant certains problèmes ou lacunes aurait une influence négative plus marquée chez les filles que chez les garçons.

En effet, selon Biron, Gagnon et LeBlanc (1980 : 56), les filles seraient plus sensibles aux différents problèmes familiaux, particulièrement en ce qui concerne une rupture entre ses membres. Les auteurs précisent que « la fille est beaucoup plus sensible que le garçon à toute rupture parentale et que ce manque constitue davantage pour les filles que pour les garçons un facteur prédisposant à la délinquance ». En revanche, pour les filles comme pour les garçons, des liens conjugaux harmonieux, l'investissement dans la famille et l'attachement entre parents et enfants seraient des facteurs de protection, tout comme l'absence d'exposition à des modèles de comportements marginaux. L'imposition de contraintes, tels un couvre-feu, des règles disciplinaires et un encadrement adéquat de la part des parents, constitueraient également des barrières à l'activité délinquante des adolescents (Le Blanc, 2003).

En somme, les habiletés parentales paraissent constituer un prédicteur important du développement de la conduite délinquante des adolescents agissant comme un facteur de protection lorsqu'elles sont adéquates et comme un facteur de risque lorsqu'elles sont déficientes.

1.1.5.2 Les pairs

L'affiliation à des pairs délinquants prédirait bien la délinquance future, et la stabilité de cette affiliation dépendrait d'une attitude antérieure favorable à la délinquance (Le Blanc, 2003). Peu importe le nombre d'actes délinquants commis auparavant, l'association à des pairs délinquants exercerait une influence sur les comportements antisociaux des jeunes et aurait pour conséquence d'augmenter substantiellement leur activité délinquante (Le Blanc, 2003 ; Côté et coll., 2003).

1.1.5.3 L'école et le quartier

Il est bien connu que l'école joue un rôle important dans la vie de l'enfant. Entre autres, il a été montré qu'un faible attachement scolaire augmente la probabilité que l'enfant s'adonne à des activités délinquantes (Sprott et coll., 2000). Aux fins de leur étude, Sprott et ses collaborateurs (2000) ont élargi la définition d'attachement afin d'y inclure certaines mesures de rendement scolaire (le jeune fait ses devoirs et, à ses yeux, il est important d'avoir de bonnes notes), ainsi que des sentiments éprouvés à l'égard de l'école, dont l'appartenance scolaire, le sentiment de sécurité et le fait que le vécu scolaire soit positif ou non. Les auteurs confirment l'hypothèse qu'une expérience positive à l'école peut contribuer à préserver le jeune des événements désagréables ou difficiles de la vie et que, bien que le rendement soit important à cet égard, le sentiment d'appartenance à l'école et une interaction sociale positive sont tout aussi nécessaires. Cela étant, les politiques de « tolérance zéro »², par exemple, risquent d'être contre-

² Le concept de « tolérance zéro » trouve son origine au milieu des années 1980 dans la politique fédérale américaine sur les drogues. La méthode consistait à envoyer le message que certains comportements ne seraient pas tolérés, en punissant systématiquement toute offense, si infime soit-elle. Gagnant en popularité dans l'imaginaire collectif, ce concept s'est étendu à une variété de comportements (vitesse et alcool au volant, déchets environnementaux, etc.). C'est ainsi, qu'à la fin des années 1980, ce concept faisait son entrée dans les écoles de la Californie, de New-York et du Kentucky. Dès lors, des élèves étaient expulsés pour des motifs liés à la drogue, aux batailles, aux armes ainsi qu'aux gangs de rue. En 1993, la majorité des écoles américaines avaient intégré à leurs politiques le concept de « tolérance zéro ». Ces politiques locales de « tolérance zéro » adoptées par les écoles américaines vont bien au delà des comportements visés au départ. Certaines incluent les sacres, l'absentéisme, l'insubordination, le manque de respect et le manquement au code vestimentaire. Au Québec, les directions d'écoles ont aussi adopté une politique de « tolérance zéro » concernant l'usage ou la possession de drogues à l'école. Cette politique permet aux directeurs d'école d'imposer une sanction disciplinaire (suspension ou expulsion) à l'élève et, si les forces policières sont sollicitées, des accusations criminelles peuvent être portées contre le jeune en vertu de la *Loi et réglementation sur les drogues et autres substances illicites* (Gouvernement du Québec, 2009).

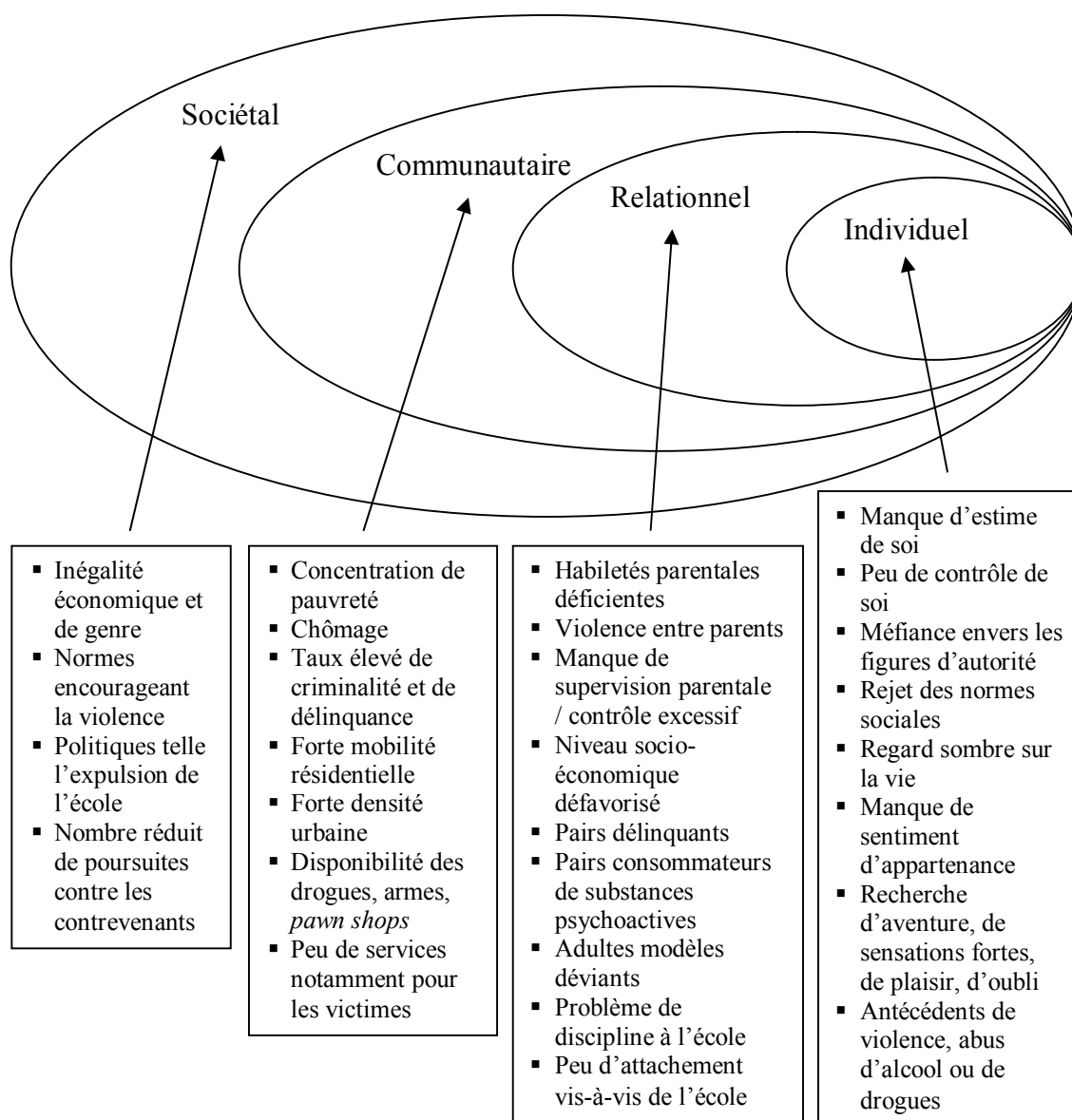
productives pour les jeunes, en ce sens que les politiques visant l'isolement ou le retrait complet de l'élève contrecarrent, d'une part, l'importance accordée au lien d'attachement du jeune envers l'école et aux interactions sociales positives dans la prévention de comportements antisociaux (Sprott et coll., 2000). D'autre part, un certain nombre d'élèves suspendus ou expulsés se retrouvent dans la rue parce qu'ils ont été exclus de l'école, ce qui peut provoquer l'augmentation de la délinquance (Skiba, 2010). Pour l'élève expulsé de l'école et qui doit être scolarisé ailleurs, l'intervention ne fait souvent que déplacer le problème puisqu'elle n'est pas faite dans une perspective d'éducation. Plus encore, la suspension et l'expulsion nuisent à la réussite scolaire de l'élève (Skiba et Raush, 2006). Ainsi, le retard et l'échec scolaires, une motivation et un sentiment de compétence faibles, des aspirations scolaires peu élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, l'absentéisme et un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires sont autant des facteurs de risque reconnus comme pouvant conduire au développement de comportements délinquants (Le Blanc, 2003) et, à long terme, favorise le décrochage (Bowditch, 1993).

La croyance populaire véhicule l'idée qu'a priori l'abandon scolaire exerce un effet négatif sur la conduite délictueuse. Il semble néanmoins difficile d'affirmer que le décrochage soit à l'origine des problèmes. S'il est fort probable que ce soit le cas pour certains jeunes, dans certains contextes, Vitaro et Gagnon (2000) soutiennent que les liens observés entre le décrochage et les problèmes ultérieurs d'adaptation peuvent être le prolongement de problèmes antérieurs d'adaptation comme l'échec scolaire, l'isolement social ou la manifestation de troubles de comportement. Dans certains cas, selon Fréchette et Le Blanc (1987), l'abandon scolaire entraînerait même parfois une réduction de la délinquance. Les auteurs précisent toutefois que, dans ce cas, l'accès au travail doit être considéré comme une source prioritaire de motivation et d'intégration sociale.

Finalement, parmi les facteurs de risque pouvant conduire à l'adoption de comportements délinquants associés au quartier, mentionnons la pauvreté, la désorganisation du milieu communautaire, la forte concentration d'adultes impliqués

dans des activités criminelles et la facilité d'y obtenir des drogues (Loeber et Farrington, 1998).

Afin d'illustrer nos propos et d'offrir une vision globale des facteurs de risque liés à la criminalité, nous avons retenu le modèle proposé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui fait la promotion d'une approche dite écologique en vue de comprendre les facteurs de risque liés à la criminalité et à la délinquance (Krug et coll., 2002).



Modèle écologique des facteurs de risque liés à la criminalité et à la délinquance

Cette figure qui s'inspire du modèle établi par l'OMS inclut également des facteurs de risque que l'on retrouve dans d'autres tableaux notamment celui conçu par Cousineau (2007) présentant des facteurs de risque associés plus largement à l'ensemble des jeunes en difficulté.

Le modèle ainsi conçu suggère que les individus ne sont pas seulement affectés par leurs caractéristiques et leur histoire personnelle, mais également par celles des personnes vivant dans leur environnement immédiat, en particulier les membres de la famille et les pairs, ainsi que par la communauté élargie et la société en général. À chacun de ces niveaux, des facteurs de risque existent. Quand les facteurs de risque présents aux différents niveaux interagissent, la probabilité de criminalité augmente (Krug et coll., 2002). Toutefois, la présence de facteurs de risque n'entraîne pas systématiquement une personne dans la délinquance; à l'inverse, l'absence de facteurs de risque n'est pas garante d'une vie suivant les normes et les règles en vigueur (Spratt et coll., 2001a).

En 1994, Moffitt publie un texte dans lequel elle défend la thèse selon laquelle le modèle théorique taxinomique explique autant les comportements des filles que ceux des garçons. Ce modèle propose que la différence entre le taux de criminalité observé chez les filles et celui observé chez les garçons est « tributaire des différences sexuelles observées sur les facteurs de risque propres à la trajectoire développementale des conduites antisociales précoces et persistantes » (Moffitt, 1994 : 39). Autrement dit, les fillettes courent moins de risque que les jeunes garçons de développer des conduites antisociales persistant jusqu'à l'âge adulte. Notamment, comparativement aux garçons, elles seraient moins nombreuses à développer des problèmes d'apprentissage et de lecture, de même que des problèmes de comportement ou d'hyperactivité. En conséquence, selon Moffitt et Caspi (2006), les relations appauvries et perturbées entre l'enfant et son environnement seraient moins fréquentes chez les filles que chez les garçons.

1.2 PROBLÉMATIQUE

La délinquance juvénile n'est pas un thème nouveau dans les recherches criminologiques. La question portant sur les différences des filles et des garçons en regard de la délinquance et de son traitement non plus. Toutefois, la majorité des études antérieures s'intéressant au traitement différentiel de la délinquance juvénile selon le genre l'ont fait dans une perspective essentiellement étiologique (Jacob et Laberge, 2001 ; Lanctôt et Desai, 2002). En s'attardant non pas aux causes des situations-problèmes, mais à la définition qu'en font les différents intervenants œuvrant auprès des jeunes en difficulté, nous voulons jeter un éclairage différent sur le cheminement des adolescents qui, adoptant des comportements non conventionnels, pourraient par la suite être pris en charge par une instance officielle, comme la police ou la Direction de la protection de la jeunesse.

1.2.1 Voies d'entrée en centre jeunesse et sources de signalements

Au Québec, il existe trois lois qui encadrent le système d'aide aux jeunes en difficulté et qui constituent les principales voies d'entrée en centre jeunesse : la *Loi de la protection de la jeunesse* (LPJ), la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA) et la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (LSSSS). Cependant, le traitement d'un dossier qui conduit au placement des adolescents en centre jeunesse se détermine bien avant le moment où intervient l'une ou l'autre de ces lois. Or, tout ce qui entoure l'amont du processus judiciaire, les personnes intervenant auprès des jeunes et les facteurs influençant leurs décisions et, par conséquent, le cheminement des jeunes vers le centre jeunesse reste peu documenté et méconnu.

Il est un fait que les statistiques officielles issues des tribunaux de la jeunesse montrent une disparité dans l'application de la loi entre les garçons et les filles. En effet, celles-ci montrent que peu d'adolescentes, comparativement aux adolescents, sont prises en charge en vertu de la LSJPA, et ce, même pour des comportements similaires. Les filles se retrouvent plutôt en centre jeunesse pour avoir manifesté des troubles de comportement, car on juge que leur sécurité et leur développement sont ainsi compromis.

De façon générale, moins de filles que de garçons sont pris en charge sous le couvert de la LSJPA. Ceci pourrait être attribué aux comportements propres aux filles et aux garçons qui, pour les premières, seraient plus insidieux, moins visibles faisant qu'elles seraient moins appréhendées, tandis que pour les second, les comportements inadéquats seraient plus extériorisés, plus manifestes, donc, plus souvent l'objet de récrimination.

Quoi qu'il en soit, nous avons vu que la source du signalement est une donnée importante qui influence le cheminement des cas problèmes « vus » impliquant des jeunes filles et garçons, et que les catégories de déclarants qui signalent le plus souvent aux autorités un jeune en difficulté sont dans l'ordre : l'école, la mère, la police et les intervenants sociaux. Avant de faire face à la justice, les jeunes rencontrent ordinairement plusieurs intervenants avec ou sans leurs parents, qu'il s'agisse des membres des directions d'écoles, des policiers ou des intervenants sociaux. À cette étape, les intervenants prennent position face à l'événement et orientent les jeunes dans une direction donnée. En définitive, les motivations à l'origine de leurs décisions sont pour notre étude le point de départ dans la compréhension du cheminement des jeunes filles et des garçons manifestant des comportements problématiques.

1.2.2 Les définitions données aux situations-problèmes et la réaction sociale

Par cette recherche, nous voulons mieux comprendre les perceptions et les réactions manifestées par les professionnels de différents corps intervenant face aux comportements juvéniles déviants et délictueux, conduisant à la désignation d'un jeune comme ayant des troubles de comportement ou étant contrevenant. Ainsi, nous visons à cerner ce qui influence les décisions de ces professionnels (à l'école et à la police) faisant en sorte que les jeunes seront dirigés vers l'une ou l'autre des voies de signalement : LPJ ou LSJPA. Nous nous intéresserons donc à la définition donnée aux situations-problèmes rencontrées par les intervenants œuvrant auprès des jeunes afin de comprendre la désignation « troubles de comportement » ou « délinquance » attribuée aux adolescent(e)s montréalais(es) qui se trouveraient impliqués dans différentes situations-problèmes.

Le caractère novateur de la présente étude consiste à mettre à jour le cheminement des jeunes qui se trouvent impliqués dans des situations-problèmes susceptibles d'être criminalisées en regard du processus décisionnel social et judiciaire qui en fait soit des « troubles de comportement » en vertu de la LPJ ou des « jeunes contrevenant(e)s » en vertu de la LSJPA, en mettant plus particulièrement l'accent sur l'amorce de ce processus selon que le jeune est un garçon ou une fille, ce qui a été peu exploré à ce jour par les chercheur(e)s.

Le présent travail apporte un regard relativement nouveau sur l'étude de la réaction des instances de contrôle social formelles et informelles en fonction du genre en s'inscrivant dans une perspective de la réaction sociale. Cette perspective met l'accent non pas sur les causes des situations-problèmes, mais plutôt sur le processus par lequel se construisent les définitions des problèmes sociaux et sur ceux qui ont le pouvoir de définir les situations comme étant problématiques (Jacob et Laberge, 2001).

Enfin, cette étude se donne pour mission d'apporter un regard complémentaire sur le traitement différentiel des adolescents en fonction du genre. En s'intéressant à la construction du genre, il paraît pertinent de se questionner sur l'existence ou non d'une différenciation dans le traitement social et judiciaire des filles et des garçons. À cette fin, nous n'étudions pas seulement le comportement délinquant, mais aussi la manière dont on arrive à qualifier un comportement de délinquant, ou autrement.

Si l'on admet que la société applique un système de valeurs, on reconnaît donc qu'il existe une construction de la réalité sociale propre à cette société. En ce sens, la délinquance serait une construction que l'on devrait relier à une résultante sociale, économique et politique (Robert et Faugeron, 1978). On doit aussi admettre que la perception d'une situation influence la manière dont un individu réagit face à cette situation, d'où la pertinence, pour notre étude, de préciser la perception des personnes intervenant auprès des jeunes à l'égard des situations-problèmes au sujet desquelles les jeunes « troubles fête » sont, en bout de ligne, désignés comme manifestant un « trouble de comportement » ou un « problème de délinquance ». À notre connaissance, peu

d'études portant sur les jeunes admis en centre jeunesse menées au Québec³ se sont penchées sur la question des déterminants sociaux de genre dans la désignation « trouble de comportement » ou « délinquance », et aucune ne l'a fait en s'intéressant à l'amont du processus, c'est-à-dire à l'origine du signalement d'une situation-problème plaçant un jeune en difficulté. C'est le défi que nous avons choisi de relever.

Le prochain chapitre présente la manière que nous avons choisie, autrement dit la méthodologie employée, pour atteindre notre objectif.

³ Nous devons nous limiter ici au Québec puisque, à notre connaissance, aucun autre état ou province n'applique le double standard d'admission en centre de réadaptation pour jeunes de motifs de protection (LPJ) ou de délinquance (LSJPA).

CHAPITRE II

STRATÉGIE MÉTHODOLOGIQUE

La mise en œuvre de cette recherche a débuté après avoir constaté la faible représentation des filles prises en charge par le système de justice pour adolescents. Si le thème de la délinquance juvénile n'est pas nouveau, considérer ce phénomène comme étant exclusif, ou peu s'en faut, aux garçons suscite de nombreuses interrogations. En effet, comme nous l'avons vu au premier chapitre, la sous-représentation des filles dans les statistiques officielles pourrait être associée à la clémence des agences de contrôle appliquée à l'agir délinquant des jeunes filles. Ce constat effectué et notre curiosité à son égard établie, il nous faut préciser ce que nous souhaitons étudier plus précisément autour de ce phénomène. Considérant que le regard posé sur un événement et les personnes qui y sont impliquées influence la manière dont la situation sera évaluée et, conséquemment, la manière de la gérer, il nous est apparu qu'il fallait dès lors s'intéresser aux acteurs susceptibles d'être impliqués dans la définition de l'événement et chercher à connaître et à comprendre comment ils réagissent face à diverses situations problématiques impliquant plus spécialement, dans le cas qui nous occupe, des adolescents, filles et garçons.

Les jeunes en difficulté présentent souvent non pas une seule, mais plusieurs problématiques. Faisant l'objet de stigmatisations diverses, ils peuvent tour à tour être considérés comme des incorrigibles, des mésadaptés, des délinquants, des contrevenants ou des criminels potentiels. Ces multiples étiquettes suscitent des réactions variées allant de la modification des lois leur étant destinées à la mise en œuvre de garanties de protection pour la défense de leurs droits.

Considérant les dispositions de la *Loi de la protection de la jeunesse* et de la *Loi sur le système de justice pour les adolescents* en vigueur au Québec au moment d'écrire ce mémoire, nous avons souhaité comprendre la réaction sociale face aux jeunes impliqués dans des situations jugées problématiques en nous intéressant au processus de renvoi vers le système de prise en charge leur étant réservé. Nous avons dès lors cherché à connaître le point de vue de différents acteurs sociaux pouvant être en contact, dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, avec ces jeunes en difficulté sur ce processus de renvoi et sur la manière qu'il s'applique aux garçons et aux filles. Des intervenants

issus des milieux scolaires, sociaux et judiciaires se sont révélés être les différents acteurs qui, pour des raisons diverses, étaient amenés à travailler avec cette population. Étant donné les constats sur le traitement différent du système de justice appliqué aux filles et aux garçons au Québec, relevés dans le cours de la recension d'écrits, nous avons souhaité comprendre ce qui influence les actions posées par les intervenants et appréhender la place qu'elles occupent dans le cheminement des jeunes en situation problématique. Quel est le rôle des directeurs d'école, des travailleurs sociaux et des policiers intervenant auprès des jeunes en situation problématique dans la désignation de ces jeunes comme présentant « un trouble de comportement » susceptible de conduire à une prise en charge sous l'égide de la Loi de la protection de la jeunesse ou un « comportement délinquant » conduisant plutôt à leur prise en charge en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents » ? Voilà plus précisément la question qui a guidé l'ensemble de notre recherche.

Notre étude, rappelons-le, jette un regard sur l'enclenchement du processus judiciaire auquel les adolescents commettant des actes socialement répréhensibles sont confrontés, c'est-à-dire leur arrestation par les instances policières ou leur signalement à la Direction de la protection de la jeunesse. Étant donné la nouveauté de l'angle d'approche mentionnée plus tôt, elle se voulait exploratoire à visée compréhensive. Ainsi, par le biais d'études de cas, présentées sous forme de vignettes à des intervenants-clés, nous souhaitons comprendre le cheminement des jeunes les menant au cœur du processus de prise en charge sociale et judiciaire et par conséquent améliorer les connaissances et la compréhension du cheminement par lequel un jeune est désigné comme nécessitant une intervention de protection ou une intervention répressive.

Notre étude a comme positionnement épistémologique l'interactionnisme symbolique qui suppose que les acteurs agissent à l'égard des situations en fonction des significations et du sens qu'ils donnent à ces situations (Le Breton, 2004). À cet effet, Poupart (1997) considère que, pour comprendre une situation, le chercheur doit tenir compte de l'interprétation que l'interviewé fait de cette situation, ceci à travers l'expression de son point de vue.

2.1 LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

2.1.1 Objectif général

L'objectif général de l'étude consiste à cerner les tenants et aboutissants des désignations « troubles de comportement » ou « délinquance » attribuées aux comportements d'adolescent(e)s montréalais(e)s, à partir du point de vue d'intervenants clés en regard du processus décisionnel entourant cette désignation, tout en portant une attention particulière aux différences éventuelles dans ces désignations selon le genre de la personne.

2.1.2 Objectifs spécifiques

L'objectif général se découpe en quatre objectifs spécifiques à travers lesquels nous répondrons à notre objet de recherche. Ces objectifs spécifiques consistent à :

1. comprendre le cheminement des jeunes vers l'un ou l'autre des services de protection de la jeunesse ou jeunes contrevenants, du moment où un geste est posé jusqu'au signalement ou à l'arrestation, en recueillant les propos des personnes responsables des jeunes à différentes étapes de ce processus ;
2. établir s'il existe une convergence d'attitudes entre divers corps professionnels intervenant à des titres et à des stades différents auprès des jeunes en situation-problème en mettant au jour leurs représentations et leurs perceptions face aux situations-problèmes portés à leur attention dans le but de comprendre le processus de l'assignation « troubles de comportement » ou « délinquance » à des adolescent(e) ;
3. établir s'il existe des différences quant à la désignation « troubles de comportement » ou « délinquant(e)s » selon le genre.

Les choix méthodologiques, les démarches, le déroulement des entrevues ou leur analyse sont autant de phases au cours desquelles ces objectifs ont servi de fil conducteur, nous aidant à circonscrire notre travail et à effectuer les choix inhérents à toute démarche de recherche.

2.2 LE CADRE THÉORIQUE

Notre travail s'inscrit dans le courant de la réaction sociale dans la mesure où nous ne cherchons pas à étudier les gestes posés par les jeunes en difficulté, mais bien à étudier les réactions que suscitent leurs comportements dans la société québécoise. Nous ne

nous positionnons pas dans une perspective où l'on considère que c'est l'individu qui dévie, mais plutôt dans une perspective où c'est la société qui qualifie les individus de déviants. Le courant interactionniste symbolique apparaît dès lors le plus approprié pour rendre compte de notre objet d'étude. En effet, celui-ci tend à déterminer comment le processus de désignation et d'interprétation soutient ou transforme la façon dont les acteurs sociaux coordonnent leur ligne d'action (Blumer, 1969). Il s'agit d'une approche compréhensive et non explicative. Dans le cas qui nous occupe, l'approche interactionniste symbolique permet de recueillir la signification que les intervenants donnent aux situations-problèmes dans lesquelles des adolescents se trouvent impliqués et comment ils y réagissent. En paraphrasant les propos tenus par Becker dans son livre *Outsiders*, publié en 1985, Le Breton (2004 : 81) résume :

La déviance est moins la conséquence mécanique de la rupture de la loi sanctionnée par la société qu'un jeu d'interactions subtil entre une transgression et le regard porté sur elle par des acteurs sociaux.

Autrement dit, il ne suffit pas d'enfreindre la loi pour être puni, il faut aussi qu'une réaction de réprobation surgisse. Ce faisant, les acteurs ne font pas que définir les situations qui se présentent à eux, mais ils y attachent une signification particulière. En allant rencontrer différentes personnes qui ont agi d'une manière ou d'une autre avec des jeunes impliqués dans des situations-problèmes, nous allons précisément chercher leurs perceptions et le sens qu'eux-mêmes donnent à leurs actions. Nous souhaitons comprendre une réalité, la délinquance juvénile, telle qu'elle existe aux yeux de certains acteurs et, ce faisant, cerner un peu mieux les enjeux entourant la désignation d'un comportement comme étant un trouble de comportement ou un acte de délinquance. Considérant qu'une réalité sociale n'existe pas comme un fait isolé, nous estimons que chaque personne interviewée, en tant qu'acteur social, participe par ses représentations, interventions et interactions avec les autres à l'existence du phénomène à l'étude et à la manière de le concevoir.

C'est en ayant ces considérations à l'esprit que nous avons analysé nos entrevues. Les deux principaux avantages de cette perspective, pour notre étude, résident dans le fait que les perceptions des intervenants-clés, d'une part, permettent un éclairage multiple

sur la problématique et, d'autre part, fondent sans conteste leurs interventions en lien avec la problématique à l'étude.

2.3 L'APPROCHE QUALITATIVE

Au vu de notre projet de recherche, l'approche qualitative nous a semblé être la plus appropriée pour atteindre nos objectifs. Cela étant, nous avons initialement choisi d'avoir recours, plus précisément, à l'étude de cas comme technique principale de collecte de données.

2.3.1 Justification de la méthodologie

Le recours à une approche qualitative s'est en quelque sorte imposé, car il s'agissait d'explorer les réalités sociales associées au processus de désignation des adolescents comme manifestant des « troubles de comportement » ou une forme de délinquance en s'intéressant aux perceptions et aux expériences qu'en ont les intervenants en regard des situations-problèmes portées à leur attention, étant entendu que ces perceptions et expériences définissent leurs pratiques. À ce propos, Deslauriers et Kérisit (1997) notent que, par sa capacité de mettre à l'avant-plan la perspective des acteurs sociaux, une approche qualitative permet de recueillir l'interprétation que fait l'acteur social des situations qui le concernent et qui auront une influence sur son comportement.

Le choix de l'entretien semi-directif comme mode privilégié de collecte des données se justifie « parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales » (Poupart, 1997 : 174). Un tel mode de collecte des données permet aux interviewés de faire valoir leur point de vue et de mettre l'accent sur ce qui est le plus important pour eux en lien avec la réalité à l'étude. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, les intervenants-clés rencontrés auront toute latitude pour aborder les représentations qu'ils se font des situations-problèmes impliquant des mineurs portées à leur connaissance et de l'intervention qui leur paraît la mieux adaptée dans les circonstances. Par ailleurs, la dimension semi-structurée des entrevues laisse au chercheur la liberté d'introduire lui-même des thèmes liés à sa question de recherche qu'il lui importe

d'aborder pour réaliser son étude. Ceci s'est avéré particulièrement important dans le cadre de la présente étude, puisque les notions de représentation et d'intervention genrées, au cœur de celle-ci, n'ont jamais été abordées spontanément par les interviewés. Nous en tiendrons compte dans l'analyse

Ainsi, à l'instar de Poupart (1997), nous considérons que l'approche qualitative se révèle l'outil par excellence pour mettre à jour et saisir une réalité difficilement observable autrement, soit celle des représentations humaines qui dictent les conduites des individus. En outre, une telle approche constitue le pendant tout à fait logique du cadre théorique retenu, dans la mesure où, en permettant d'analyser des pratiques et des points de vue, elle amène à saisir la place qu'occupent les intervenants dans la détermination des trajectoires des jeunes en difficulté vers les systèmes de prise en charge.

Nous souhaitons, par l'analyse de cas, comprendre davantage le cheminement des jeunes dès le moment où se dessine la possibilité d'une prise en charge par les instances de contrôle officielles, c'est-à-dire dès qu'une situation-problème les impliquant devient connue des autorités qui en ont la responsabilité. Nous voulions également comprendre la pratique professionnelle entourant la gestion différentielle des adolescents selon leur genre.

2.3.2 Le recours à l'étude de cas-types

Afin de pouvoir atteindre nos objectifs de recherche, nous avons privilégié une méthode de collecte de données que nous jugeons la mieux adaptée au traitement de notre sujet d'étude, à savoir l'étude de cas. Cette approche est animée par la visée d'établir une étude à partir d'un cas ou de quelques cas étudiés en profondeur. Une telle approche peut mettre à profit divers modes de collecte de données telles l'entrevue, l'observation participante et l'enquête de terrain, afin de reconstituer et d'analyser le cas d'un point de vue sociologique (Hamel, 1992). Aux fins de la présente étude, l'entrevue semi-directive a été retenue comme mode de collecte à partir de cas-types. Nous verrons plus

loin, de manière détaillée, le profil des interviewés ainsi que la forme d'entrevue qui a été réalisée avec eux.

Étant donné le caractère confidentiel des situations de mineurs qui sont portées devant les autorités judiciaires et, par conséquent, la délicate opération de communiquer avec les parents de ces jeunes pour discuter de leur situation, nous avons élaboré des cas « d'archives » ou cas-types à partir de données puisées dans les rapports annuels des centres jeunesse et dans les jugements rendus par les tribunaux de la jeunesse. Un cas-type présenté sous la forme d'une vignette

est constitué par une description concentrée d'une série d'événements que l'on considère comme représentatifs, typiques ou emblématiques dans l'étude de cas en cours. Sa structure narrative se fait sous la forme d'un récit respectant une chronologie se limitant à une période de temps brève et à un ou quelques-uns des acteurs clés (Miles et Huberman, 2003 : 157).

Selon cette définition, il est entendu qu'il s'agit de la présentation d'un fait de la vie quotidienne qui se rapporte de près à ce qui peut naturellement se produire et pour lequel les intervenants pourraient avoir à intervenir.

Ces cas sont au nombre de huit⁴, allant d'un cas évident de délinquance à un cas typique de protection en passant par des cas plus flous. Nous voulions, à partir de l'opinion émise par les interviewés sur ces cas, vérifier notamment s'il existe ou non une perception et un traitement différentiels en fonction du genre. Pour ce faire, les intervenants étaient invités à se prononcer sur des cas-types de même nature qui concernaient tantôt une jeune fille, tantôt un jeune garçon. Ainsi, nous pensions, en fonction des réponses obtenues des participants à l'étude, apprendre si ceux-ci adoptaient une approche différente ou non selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon.

⁴ Voir en annexe pour une présentation intégrale des cas-types.

2.3.3 Les critères d'échantillonnage

Avant même de constituer l'échantillon des personnes interviewées, nous avons réalisé une entrevue exploratoire avec un délégué à la jeunesse dans le but de mieux saisir le parcours des jeunes admis en centre jeunesse. À la suite de cet entretien, nous avons réalisé que le processus de décision quant au placement des adolescents en « protection » ou en « délinquance » débute bien avant leur rencontre avec les délégués à la jeunesse. Nous avons dès lors voulu remonter à la source de cette décision. L'école étant l'une des premières sources de signalement des jeunes aux autorités sociales ou policières⁵, il est apparu pertinent que les interviewés s'y rapportent. Les critères d'échantillonnage retenus pour la réalisation de la présente recherche sont alors devenus des établissements scolaires de niveau secondaire, répertoriés dans les trois commissions scolaires francophones desservant le territoire montréalais soit : la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, la Commission scolaire de Montréal, et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île. Ces écoles se distinguent par leur structure organisationnelle, c'est-à-dire que nous avons veillé à ce que chaque établissement se caractérise par son emplacement sur le territoire, par la composition et la disponibilité de son personnel professionnel (psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux ou infirmiers) susceptible d'intervenir auprès des jeunes.

Les écoles n'ont donc pas été choisies au hasard; elles ont été ciblées en fonction de leur structure organisationnelle, constituant un échantillon par contraste dont l'une des visées est d'ouvrir les voies à la comparaison. Pour ce faire, on entreprend, en quelque sorte, la construction d'une mosaïque par l'entremise d'un nombre donné de cas diversifiés (Pires, 1997).

Une particularité de notre étude est que, contrairement à ce que l'échantillon par contraste suppose, nous ne connaissions pas, au départ, le nombre d'entretiens à réaliser puisque l'objet de l'étude est précisément la compréhension du processus et des étapes à travers lesquelles les adolescents doivent passer avant leur prise en charge par le

⁵ L'accent est plutôt mis ici sur la réaction des agents de contrôle étant entendu que, d'un point de vue éthique, il s'avère, à toutes fins utiles, impossible de rencontrer les parents à l'origine du signalement de leur enfant.

système de justice. Ce processus et ces étapes peuvent varier selon la nature du cas et la procédure définie par l'établissement pour y réagir. Le nombre d'intervenants impliqués peut varier conséquemment. L'échantillon s'est donc constitué au fur et à mesure que nos entretiens se réalisaient, bien que nous ayons dès le départ établi que nous rencontrerions, à tout le moins, dans chaque école, le directeur de l'établissement et le policier jeunesse y étant rattaché.

Le premier entretien, outre celui exploratoire avec le délégué à la jeunesse, a été réalisé avec un travailleur social œuvrant à l'intérieur d'une école. Contrairement à ce que nous envisagions initialement, ce premier répondant nous a conseillé de rencontrer les directeurs adjoints de première et de deuxième secondaires expliquant que ce sont les personnes ayant le pouvoir de décision quant à l'avenir immédiat des adolescents fréquentant l'institution, et donc ceux pouvant nous amener le mieux à répondre à notre objet d'étude à savoir : comprendre le processus décisionnel entourant la désignation « trouble de comportement » ou « délinquance » attribuée aux adolescents. Nous avons donc orienté nos entrevues vers les directeurs adjoints de première et deuxième secondaires. À la suite des entretiens avec les directeurs adjoints des écoles ciblées, nous avons été référée par eux aux autres intervenants qui auraient pu avoir à intervenir dans les cas-types présentés. Il s'agit des policiers communautaires affiliés à chacune des écoles ainsi que de travailleurs sociaux prêtés aux écoles.

Les différents intervenants finalement rencontrés se répartissent comme suit :

- a. intervenants scolaires – six directeurs adjoints de première et deuxième secondaire ;
- b. intervenants judiciaires – sept policiers (agents sociocommunautaires) ;
- c. intervenants sociaux – deux travailleurs sociaux (travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire).

2.3.4 La collecte des données

Nous avons retenu l'entretien semi-directif comme mode privilégié de collecte des données. Nous souhaitons, d'une part, laisser l'interviewé s'exprimer sur une question de départ relativement large afin de lui permettre de se prononcer sur le sujet en évitant

de donner d'entrée de jeu une direction à ses propos et, d'autre part, lui soumettre des situations-problèmes, sous forme de vignettes, au regard desquelles nous désirions des réponses plus précises nous permettant d'obtenir ses réactions face au sujet qui nous intéressait. Ensuite, si cela s'avérait nécessaire, différentes dimensions, et plus spécifiquement les différences entre les genres ou l'impact du genre sur leurs interventions devaient être introduites afin qu'elles soient approfondies.

Nous visions, par ce procédé, à stimuler la réflexion de la personne par une démarche semi-structurée. Toutefois, lors de la tenue des entrevues, une difficulté s'est présentée et nous a forcée à revoir notre méthode. Les interviewés, devant une question de départ large, étaient embêtés et cherchaient des exemples sur lesquels ils pourraient se référer pour répondre à notre interrogation. Devant cette difficulté, nous avons modifié le déroulement des interviews en inversant l'ordre de présentation. Plutôt que de poser une question de départ laissant l'interviewé libre d'aller dans un sens ou dans un autre, nous avons présenté d'entrée de jeu les cas préparés. Cette façon de faire a permis aux intervenants rencontrés d'émettre leur opinion sur les différentes situations-problèmes envisagées, chaque cas présenté faisant quasi inévitablement écho à un étudiant(e) auprès duquel ou de laquelle ils avaient dû intervenir. Une fois l'ensemble des cas investigués, nous terminions en demandant aux interviewés s'ils avaient d'autres éléments susceptibles de nous éclairer auxquels ils pensaient et qui n'auraient pas été discutés. Si les interviewés n'avaient pas couvert la totalité des thèmes que nous souhaitions explorer, nous posions des questions plus spécifiques afin d'obtenir toutes les informations nécessaires à notre compréhension de la problématique à l'étude.

2.3.5 Les thèmes explorés

Une série de thèmes avaient été pensés avant les rencontres des différents intervenants afin de s'assurer d'avoir une entrevue la plus complète possible. Voici la liste des différents thèmes élaborés au préalable :

- a. le rôle des différents intervenants associés à l'école dans les cas de situations-problèmes (chaîne décisionnelle) ;
- b. les éléments qui justifient la façon de procéder lorsque l'école est confrontée à une situation-problème ;

- c. la perception de la différence entre les genres lors d'une situation-problème ;
- d. l'influence de ces différences sur la façon de percevoir la situation-problème ;
- e. la perception et la définition du rôle et des tâches de l'interviewé auprès des filles et des garçons lors de situation-problème ;
- f. la perception des besoins tant des jeunes en situations-problème que des différents intervenants lors des interventions concernant une situation-problème ;
- g. les difficultés dans les interventions concernant une situation-problème, quels sont les obstacles, en fonction du genre de la personne à laquelle s'adresse l'intervention ;
- h. les facilitateurs dans les interventions concernant une situation-problème en fonction du genre de la personne à laquelle s'adresse l'intervention.

À partir de ces thèmes, nous souhaitons que les intervenants-clés rencontrés nous indiquent de façon détaillée la lecture qu'ils font des « situations-problèmes » impliquant des adolescents ou des adolescentes portés à leur attention, comment ils abordent et interprètent les événements en question, ainsi que l'influence du genre dans leur lecture de la situation et la détermination de leurs interventions auprès des jeunes en difficulté.

À la fin de chacune des entrevues, une fiche signalétique était remplie avec l'interviewé comprenant les informations suivantes : la profession du répondant, sa scolarité, son lieu de travail ainsi que le nombre d'années d'expérience au poste actuel et dans le domaine.

2.3.6 Les conditions de réalisations des entrevues

Tous les entretiens, incluant le pré-test, se sont déroulés au lieu de travail des intervenants. Ils étaient d'une durée approximative d'une heure, débutant avec une consigne de départ assez large suivie immédiatement de la présentation de vignettes au sujet desquelles le répondant était appelé à réagir en fonction des modèles d'intervention s'appliquant généralement dans son établissement. Une attention particulière a été portée aux conditions de production du discours tels le lieu de l'entrevue, les circonstances particulières entourant sa tenue, les bruits, l'effet de la consigne et la réaction aux vignettes. Lors de la conduite des premières entrevues, en plus des changements dans la manière de présenter les vignettes, la consigne large et les sous-thèmes, nous avons pensé retravailler les cas-types que nous soumettions aux

interviewés parce qu'ils comportaient des lacunes sur certains aspects. Par exemple, l'âge des adolescents figurant dans les cas-types oscillait entre 14 et 15 ans alors que, dans la réalité, l'âge le plus propice à la commission d'actes délictueux à l'école conduisant à une sanction sévère, selon l'expérience des interviewés, était plutôt de 12 ou 13 ans. Néanmoins, les vignettes sont demeurées intactes, car les « erreurs » qu'elles contenaient ont amené les interviewés à ajouter des éléments nouveaux que nous n'aurions pas pensé introduire dans le déroulement des entrevues. Les interviewés nous ont ainsi amenée sur de nouvelles pistes de réflexion enrichissant la poursuite des entretiens et l'analyse du matériel.

2.3.7 La présentation des « vignettes » et de la consigne lançant la suite des entrevues

Nous avons pris contact, dans un premier temps par téléphone, avec les directeurs adjoints des établissements scolaires. Par la suite, nous avons contacté de la même manière les autres intervenants sélectionnés. Nous nous sommes présentée, avons mentionné que nous étions étudiante au programme de maîtrise en criminologie de l'Université de Montréal, avons informé l'intervenant des grandes lignes de notre recherche et précisé ses objectifs et ses visées. Lorsque les intervenants démontraient un intérêt à participer à l'étude, nous leur expliquions les modalités relatives à leur participation, soit le déroulement et la durée prévue de l'entrevue. Aussi, nous les informions de la possibilité que l'entrevue soit enregistrée avec leur consentement en leur garantissant la confidentialité quant au matériel recueilli. Finalement, nous convenions d'un moment de rencontre pour réaliser l'entrevue.

Comme nous souhaitions rencontrer des personnes provenant de différents milieux (scolaire, policier et service social) et intervenant à diverses étapes du processus décisionnel, nous pensions devoir adapter notre question de départ en fonction de chaque groupe d'intervenants. Finalement nous avons trouvé une formule s'adaptant à tous les groupes. La consigne de départ a ainsi pris la forme suivante :

Vous intervenez parfois auprès d'adolescents et d'adolescentes en difficulté, j'aimerais que vous me parliez de la façon dont vous procédez lorsque vous êtes confronté à une situation-problème.

Malgré la difficulté que cette question amenait, les interviewés ne sachant trop par où commencer, nous l'avons conservée, mais nous enchaînions rapidement avec les vignettes, comme s'il s'agissait de la première relance. Les vignettes présentées aux interviewés étaient constituées à partir d'événements-types ayant, possiblement, eu cours dans les établissements scolaires et ont servi à l'ensemble des entretiens réalisés. Cette technique a permis de traiter des thèmes communs avec souplesse et profondeur tout en fournissant un cadre de référence à l'analyse. Notre façon de procéder à l'élaboration des cas-types peut se concevoir à l'image d'un continuum sur lequel nous avons gradué les cas d'un extrême à l'autre. Les cas sont construits de manière à représenter des événements qui sont assez clairement de nature délinquante, d'autres qui relèveraient davantage d'une prise en charge par le secteur de la protection pour « troubles de comportement » et d'autres cas plus flous laissant une plus grande place à l'interprétation. C'est essentiellement en regard de ces derniers que nous voulions vérifier s'il existe une différence dans la manière d'intervenir auprès des jeunes selon qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille. La présentation des cas n'a pas été effectuée en fonction de la gradation établie, elle a plutôt été répartie de manière aléatoire.

Nous présentons ici un exemple de cas figurant dans chacune des catégories (« trouble de comportement », « cas flou » et « délinquance »)⁶ :

Cas types : troubles de comportement

Sophie, 14 ans, est considérée comme une bonne élève; elle réussit bien, elle est obéissante et respectueuse envers les enseignants. Par contre, elle est très isolée, se retrouve rarement en groupe pour discuter, rire ou faire des jeux. C'est une élève qui passe inaperçue, sauf pour les moqueries des autres élèves. Une dispute éclate dans la cour d'école. Sophie a l'habitude de laisser les autres filles médire à son sujet, mais, ce matin-là, elle se fâche et provoque physiquement celles qui l'insultent. En moins de deux, Sophie sort un petit canif de son blouson et menace une élève à la pointe de son arme blanche.

Cas types : cas flous

Luc, 15 ans, est en difficulté dans la majorité des matières scolaires et ne démontre pas un grand intérêt pour rétablir la situation. Il n'en est pas à sa première offense. Il harcèle les élèves de sa classe et les plus jeunes. Ce jour-là, des élèves ont vu Luc forcer les portes du gymnase et y entrer par effraction. Ils

⁶ Pour une version intégrale de l'ensemble des cas-types ayant servi lors de la tenue des entretiens se référer en annexe I.

ont immédiatement alerté le surveillant. Durant ce temps, Luc abîme des appareils sportifs et se prépare manifestement à quitter les lieux en emportant le matériel de l'équipe de tennis. Ce matériel ayant une certaine valeur marchande, des soupçons concernant un possible réseau de recel pèsent sur Luc.

Cas types : délinquance

Karine, 15 ans, vient d'une famille très à l'aise financièrement; elle possède déjà une voiture avant même d'avoir l'âge légal de la conduire. Elle est exubérante et attire le regard des autres, surtout celui des garçons. Elle se vante d'ailleurs de fréquenter des jeunes hommes de 19-20 ans. Dans son groupe d'amies, elle est dominatrice. Des rumeurs de présence de drogues dans l'école courent depuis quelques semaines. Différents indices font que des doutes se portent sur Karine qu'on soupçonne de faire rentrer la drogue dans l'école. Après avoir sondé plusieurs étudiants, la direction réalise qu'elle en fait effectivement le trafic à l'intérieur de l'école.

2.4 L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est dessinée de façon progressive par une démarche active de réflexion continue sur le matériel recueilli. Afin d'obtenir les premières pistes de réflexion et de résumer l'essentiel du discours de l'interviewé, la rédaction de mémos a été faite pour chaque entrevue au fur et à mesure de leur réalisation (Laperrière, 1997). Ce procédé, à caractère itératif, nous a permis de réajuster la conduite des entretiens, d'exploiter de nouveaux thèmes soulevés par les interviewés et de modifier l'échantillon au fur et à mesure qu'il se précisait et qu'une certaine saturation empirique paraissait être atteinte pour un groupe de participants. La transcription intégrale des verbatims a été réalisée dans un court délai afin de s'approprier le matériel recueilli et de permettre, par la suite, une analyse thématique approfondie. L'approche inductive avec laquelle nous avons abordé l'ensemble de cette recherche a inspiré le travail d'analyse que nous avons accompli. La démarche inductive

cherche à explorer le réel, sans hypothèses de départ fortes, avec seulement un thème d'enquête, mais sans présupposés sur les résultats. Cela demande de la souplesse dans le déroulement de l'enquête, comme par exemple de changer, en cours d'enquête, de technique de recueil de l'information, de populations à rencontrer ou de questionnements (Alami et coll., 2009 : 25).

En fait, nous nous sommes servi des données recueillies pour arriver à des conclusions sur notre objet de recherche, plutôt que de formuler d'emblée des hypothèses demandant

à être confirmées ou infirmées, et nous avons su nous ajuster aux difficultés méthodologiques rencontrées.

L'analyse en méthodologie qualitative est, en réalité, un processus de reconstruction continue naviguant entre le matériel recueilli et la théorie qui exige un effort de réflexion de la part du chercheur à toutes les étapes de l'analyse afin d'amener les données à l'état brut à un niveau conceptuel supérieur tout en prenant garde de ne pas décontextualiser les propos de l'interviewé (Laperrière, 1997). Pour ce faire, nous avons eu recours à divers procédés, découpant par étapes notre analyse. Dans un premier temps, nous avons traité les entrevues individuellement en procédant à une analyse verticale de chacune d'elle. À cette étape, une lecture attentive de l'entrevue permettait de codifier les informations s'en dégageant en demeurant le plus près possible des propos de l'interviewé. Cet exercice nous a permis de synthétiser chaque entrevue en les résumant et en les thématissant. Par la suite, nous avons procédé à une lecture horizontale des entretiens en les comparant et en les contrastant de manière à en faire ressortir les points de convergence et de divergence. Cette étape consistait à recouper les informations obtenues à la première phase pour arriver à organiser le matériel de manière à dégager les concepts clés éclairant le sujet de recherche. Finalement, nous avons procédé à une troisième étape d'analyse qui doit sa spécificité à notre terrain de recherche. Puisque différents groupes d'intervenants ont été rencontrés, nous jugeons pertinent de considérer les thèmes se dégageant de l'analyse horizontale des entrevues en distinguant les interviewés par catégories : intervenants scolaires, policiers et sociaux. Sachant que la culture d'une organisation représente un ensemble de valeurs, de normes qui sont partagées par les membres de l'organisation et, surtout, qui gouvernent, parfois même inconsciemment, la façon dont ils interagissent entre eux et avec les acteurs extérieurs (Schein, 1985), nous avons porté une attention toute spéciale aux différents groupes d'intervenants pris séparément. L'objectif visé par cette étape était d'intégrer à nos analyses les distinctions de perceptions et de réactions qui surgiraient en fonction des groupes d'intervenants, pour peu qu'elles existent.

2.5 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Notre recherche, comme toute recherche, est tributaire de divers éléments dont l'influence sur les résultats nous invite à en cerner certaines limites. Ainsi, la lecture de ce travail doit être faite en gardant à l'esprit quelques biais attachés tant à la production des données qu'à l'analyse de celles-ci.

Dans un premier temps, nous devons signaler des limites qui s'appliquent à toute recherche ayant recours à l'usage de méthodes qualitatives. En effet, il est possible que, malgré les précautions prises, les discours produits par les interviewés comme l'interprétation des données que le chercheur en fait comportent une part de subjectivité. Toutefois, en gardant à l'esprit ces considérations et en étant conscient de leur possible influences à chaque étape de la recherche, il devient possible d'en limiter la portée. Une autre limite a pour origine le choix de procéder à une étude de cas par présentation de vignettes. Le recours à cette procédure augmente les risques de modification du discours de l'interviewé en lui faisant développer un point qu'il n'aurait pas abordé spontanément. Bien que nous ayons été particulièrement attentive à la manière de formuler nos relances, et que nous ayons tenu compte de celles-ci dans l'analyse de nos données, nous devons garder à l'esprit cette limite. Aussi, nous sommes consciente que nous ne pourrions pas généraliser ou extrapoler les résultats de cette étude en raison de la constitution même de l'échantillon et de l'approche méthodologique choisie. Ces décisions méthodologiques n'invalident pas pour autant nos résultats, mais circonscrivent plutôt la portée de leur interprétation. De plus, il faut réaliser que l'étude des faits sociaux n'est pas statique, ceux-ci se modifient avec le temps tout comme les gens aussi évoluent.

Ceci étant dit, nous croyons que cette étude permet tout de même l'avancement des connaissances sur la désignation de comportements déviants en fonction des normes sociales habituellement prônées en faisant des gestes de délinquance juvénile ou des troubles de comportement manifestés par les adolescents, en tenant compte du fait que ces comportements sont le fait de garçons ou de filles et sur l'amont du processus décisionnel conduisant à la désignation des jeunes pris en charge faisant en sorte qu'ils

seront dirigés vers l'un ou l'autre des services *jeunes contrevenants* ou *protection de la jeunesse*. Nous croyons également que cette recherche pourra servir à la réflexion et, ultimement, à la formation des professionnels appelés à intervenir auprès des jeunes aux différentes étapes du processus de « signalement » des comportements déviants des jeunes et au développement de nouveaux programmes d'intervention, essentiellement préventifs, destinés aux jeunes en général et à ceux qui se seraient trouvés impliqués dans des situations-problème, en particulier.

Voyons maintenant ce que l'analyse des résultats suggère.

CHAPITRE III

VERS UNE COMPRÉHENSION PLUS ÉTROITE DU PHÉNOMÈNE GENRÉ

Considérant que tout acteur social agit en fonction de ses représentations, pour comprendre l'intervention des participants à notre étude auprès des jeunes, il nous fallait saisir leurs perceptions des situations-problèmes⁷ portées à leur attention. Il nous fallait également préciser les moyens d'action prévus par les écoles avant qu'une situation-problème ne se produise afin de mieux concevoir ce qui est susceptible d'influencer et d'orienter leurs interventions. La réalisation de quinze entrevues auprès d'acteurs clé du milieu scolaire, nous a tout d'abord permis de saisir le contexte dans lequel se déroule leur travail et le regard porté par les intervenants sur les situations-problèmes, au moment où celles-ci surgissent et, ce faisant, de comprendre ce qui guide et explique leurs interventions. L'analyse des données a été ciselée en cohérence avec deux concepts principaux se rapportant à la problématique à l'étude. Il s'agit d'abord de la construction des perceptions et de la réalité des interviewés et, ensuite, des facteurs servant à moduler leurs interprétations et leurs actions.

Dans ce chapitre, il sera question, dans une première partie, des moyens d'action mis en place par les établissements d'enseignement avant même qu'une situation-problème ne se pose. Nous verrons par la suite les interventions effectuées par les interviewés pour répondre aux situations-problèmes et le contexte qui rend parfois leur mise en œuvre plus ou moins difficile. Finalement, nous aborderons la réaction qu'ont les intervenants face aux filles et aux garçons au moment où se pose une situation-problème, en cherchant à voir si la lecture des faits et la manière d'y réagir est la même dans les deux cas en pratique, ce que voudrait la théorie définie par les règles à suivre.

Par ailleurs, il est important d'apporter certaines précisions quant aux données obtenues au cours de la présente étude. Les intervenants rencontrés se sont longuement prononcés sur la situation de leur école et sur les conditions qui devraient en faire un lieu sécuritaire où l'accent devrait être mis sur l'éducation scolaire. C'est donc de l'institution et des conditions d'exercice de la profession d'enseignant et de direction d'école qu'ils voulaient d'abord et avant tout parler. Notre intérêt se portait plutôt sur les personnes à qui s'adresse l'enseignement, les jeunes élèves, et plus spécialement les

⁷ Les expressions « situation-problème » et « événement-problème » sont utilisées dans ce texte de manière indifférenciée.

jeunes élèves impliqués de manière ponctuelle ou régulière dans des situations-problèmes forçant les adultes à intervenir. Ceci étant, nous avons dû forcer, en quelque sorte, les interviewés à se prononcer sur la question du différentiel de genre dans le but d'établir si les comportements des filles et des garçons sont perçus de la même manière et s'ils entraînent les mêmes conséquences en regard des actes répréhensibles qu'ils posent, question qui devait initialement se trouver au cœur de notre étude. En conséquence, il faudra attendre avant de les entendre se prononcer sur la question. Leur opinion à ce sujet est présentée en dernière partie de ce chapitre⁸.

3.1 AVANT QUE SE POSE UNE SITUATION-PROBLÈME

Les intervenants en milieu scolaire et les policiers rencontrés sont souvent revenus sur l'importance de prévoir des moyens d'action afin de réagir rapidement et efficacement aux éventuelles situations problématiques impliquant des étudiants au sein de l'institution. Une telle démarche permet d'abord de faire connaître et respecter les politiques relatives à l'institution. Elle permet aussi d'établir les limites quant au rôle respectif de chaque type d'intervenant, et de les voir respectées. Elle permet enfin une action concertée où tous connaissent la place que chacun doit prendre pour intervenir avec succès.

3.1.1 Les politiques de l'école

Les interviewés ont mis en évidence l'importance de réagir à chaque situation dans laquelle un jeune enfreint la loi ou les règles régissant l'établissement d'enseignement. D'une part, selon le point de vue considéré, la sécurité et le sentiment de sécurité des élèves ne doivent pas être négligés et, d'autre part, la responsabilisation des jeunes doit être une priorité.

⁸ Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des participants à l'étude, un pseudonyme a été attribué à chacun d'entre eux.

3.1.1.1 Un code de vie clair

Sous le thème « tolérance zéro », chacune des écoles participant à l'étude a instauré un code de vie et des règlements visant, en partie, à éliminer les manifestations de violence verbale ou physique au sein de l'institution :

C'est sûr qu'un élève qui se bagarre c'est une suspension. Quel que soit l'élève, on ne peut pas... c'est tolérance zéro. (Évelyne, Directrice adjointe)

Présentement, nous avons mis un système à la demande des enseignants, un système de tolérance zéro. (Claire, Directrice adjointe)

Quelques intervenants précisent que la politique de « tolérance zéro » ne constitue pas une mesure coercitive radicale, mais qu'il s'agit plutôt d'une approche dissuasive auprès des élèves fautifs :

On part toujours de notre point départ qui est notre code de vie pour dire à l'élève : « Ben regarde, selon nous, au plan de tes comportements, tes gestes, tes paroles, au plan de notre code de vie, il y a quelque chose qui ne marche pas ». (Paul, Directeur adjoint)

Dans le cas d'un élève qui a consommé, c'est sûr qu'il retourne à la maison parce qu'un élève qui a consommé n'entre pas en classe, ça c'est clair. Pis qu'il ait consommé, souvent les élèves disent : « J'ai juste pris une pof. » « Regarde, je n'ai pas ce qui faut pour faire des prises de sang pour voir si tu as pris une pof ou 12 pofs, t'as consommé point final », et ici c'est tolérance zéro pour la consommation. Pas tolérance zéro dans le sens que c'est de l'intolérance : on te change d'école et on te met en prison, mais on ne tolérera pas que tu sois en classe et que tu aies consommé. Donc retour à la maison, on informe tes parents, les parents reviennent à l'école avec toi pour qu'on reprenne cette situation-là et, dans un cas de consommation, la condition à ce que tu réintègres tes cours à l'école ici, c'est que tu vas prendre trois rencontres avec... on a un de nos techniciens en éducation spécialisée qui porte deux chapeaux : il est intervenant en prévention de la toxicomanie. (Paul, directeur adjoint)

À ce code de conduite se rattachent des mesures disciplinaires bien déterminées en cas de manquement : rencontre avec la direction, contrat de comportement, suspension scolaire, expulsion. Or, les écrits nous renseignent sur de possibles effets pervers de ce type de politique « tolérance zéro » (Bowditch, 1993 ; Sprott et coll., 2000 ; Skiba et Raush, 2006 ; Skiba, 2010). L'exclusion ou l'isolement associé à cette politique ne

semble pas arranger les choses, bien au contraire ; ces conséquences pourraient s'avérer contre-productives pour les jeunes. D'abord, elles risquent de briser le lien de confiance et d'attachement du jeune envers l'école (Sprott et coll., 2000), de nuire à la réussite scolaire de l'élève (Skiba et Raush, 2006), en plus, pour un certain nombre d'élèves visés, de provoquer l'augmentation de la délinquance (Skiba 2010).

S'y inscrivent, également, les valeurs privilégiées par l'établissement d'enseignement, soit le respect de soi, le respect des autres et de leur travail ainsi que le respect du milieu :

En ce qui concerne le respect du matériel de l'école, le respect des autres, moi, toujours, je travaille avec le code de vie auprès des élèves pour leur faire comprendre que ce n'est pas inventé là. (Évelyne, Directrice adjointe)

En principe, le code de vie est un outil de référence lorsque survient une situation-problème. Les étudiants en prennent connaissance en début d'année scolaire et, en accord avec leurs parents, ils s'engagent à respecter les règles qui en découlent et à mettre de l'avant les valeurs qui y sont proposées :

Quand un élève arrive ici et qu'il a posé un geste ou qu'il a des comportements qui sont inadéquats, on a toujours notre code de vie sur lequel on peut s'appuyer pour dire à l'élève : « Ça, regarde, au début de l'année tu l'avais lu, t'étais au courant, tu l'avais signé ». (Paul, Directeur adjoint)

Pour une directrice, il s'avère primordial de clarifier le code de vie en y incluant les règlements de l'école, car la multiplicité des documents complexifie les interventions auprès des jeunes et de leurs parents :

La seule chose que je trouve embêtante, c'est qu'on a un code de vie et, ensuite de ça, on a des règlements. On travaille à avoir une seule chose, ça serait plus facile. (Claire, Directrice adjointe)

La clarté du code de vie quant aux attentes et aux interventions de l'école face aux étudiants est un élément qui, de l'avis des interviewés, favorise une meilleure collaboration de ceux-ci. En effet, plus les règles en vigueur dans un établissement sont claires et précises, moins les interprétations sont diverses et ambiguës, précisent les participants à notre étude.

3.1.1.2 Une action favorisant la sécurité et le sentiment de sécurité

L'école est un lieu où la sécurité et le bien-être des élèves doivent être une priorité afin de leur permettre d'évoluer dans un milieu structuré, organisé et stable favorisant leur réussite (Janosz et coll., 1998). Malgré cette bonne intention, clairement énoncée, les intervenants sont unanimes : les manifestations de violence à l'école empruntent plusieurs formes, s'expriment dans différents contextes et, surtout, amènent des conséquences variables sur le bien-être physique et psychologique des jeunes, conséquences desquelles il faut se préoccuper :

Il faut aussi regarder l'impact du geste sur le milieu, sur la sécurité et le sentiment de sécurité des jeunes. [...] Ici, on prend beaucoup soin du sentiment de sécurité. Même si on est convaincus que la sécurité est assurée, même si on sait qu'on est une école où les choses se passent bien et que c'est sécuritaire, si un enfant se sent pas en sécurité, pour lui les apprentissages il n'en a plus à faire parce qu'il est occupé au niveau de l'émotion. (Paul, Directeur adjoint)

À cet égard, pour les intervenants, qu'elles soient verbales ou physiques, les expressions de violence doivent être systématiquement réprimées :

À chaque fois qu'un élève de l'école pose un geste qui va à l'encontre d'une règle en vigueur autant au Code civil qu'au Code criminel, on porte plainte de façon systématique. (Paul, Directeur adjoint)

Quel que soit le geste posé, s'il est contraire aux politiques de l'école, la position qu'adoptera celle-ci face à la situation-problème ainsi engendrée sera déterminante du comportement des jeunes tout au long de l'année scolaire, soutiennent les interviewés. Certes, ce sont les problèmes de violence de gravité mineure, notamment les insultes et les menaces verbales, les petits vols, les médisances, qui se révèlent le type de violence le plus répandu (Bowen et Desbiens 2004, Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009).

Cependant, tous les intervenants des milieux scolaire et policier que nous avons rencontrés s'entendent pour dire qu'il faut agir avant que ces problèmes prennent trop d'importance. Une directrice adjointe soutient en ce sens l'importance de transmettre le message à l'ensemble des élèves que l'inconduite ne peut se poursuivre impunément :

On ne peut pas accepter l'agressivité. Même si c'est de sa faute ou pas de sa faute, peu importe : c'est un message qu'il faut donner aux autres. (Évelyne, Directrice adjointe)

Ce sont ces violences verbales et physiques, l'indiscipline, les incivilités, l'intimidation, les dégradations de biens matériels, bref, tous ces phénomènes, en apparence sans grande importance, qui contribuent à instaurer un climat d'insécurité dans la vie scolaire, concluent les intervenants :

À l'école il y a un petit peu un climat de terreur, suite à ces jeunes-là qui ont commis un acte de délinquance et ça insécurise toute l'école. Les profs ne sont pas à l'aise avec ça, [...]. Avec deux psychoéducateurs et moi, on rencontre toutes les classes, on parle d'intimidation, de violence.
(Denis, Policier)

À ce titre, la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire, mise sur pied en septembre 1995 par l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), s'est donnée comme mandat de sensibiliser la population et de mobiliser les intervenants à la promotion de comportements pacifiques, à la prévention et aux moyens de diminuer la violence chez les jeunes en milieu scolaire⁹.

3.1.1.3 Le principe du territoire élargi

Soulevé par un directeur adjoint, le principe du territoire élargi s'avère un outil intéressant à ses yeux pour la prévention des comportements inadéquats. Ce principe réside dans la collaboration entre la direction de l'école et les policiers du quartier concernant des actes de délinquance se produisant à proximité de l'école par un ou plusieurs élèves de celle-ci :

Nous, à l'école ici, on applique un principe de territoire élargi. C'est-à-dire que, si il y a un méfait qui se produit à l'extérieur de l'école et qui implique des élèves de notre école, c'est sûr qu'on va collaborer avec les policiers à tout point de vue. (Paul, Directeur adjoint)

Cette initiative vise à contrer l'effet de déplacement des comportements inappropriés à l'extérieur du territoire de l'école et donne le pouvoir aux intervenants d'aller à la rencontre de jeunes et de poursuivre la surveillance.

⁹ Les renseignements détaillés concernant cette initiative sont disponibles au www.acsq.qc.ca sous l'icône de la Table de concertation de la violence, les jeunes et le milieu scolaire

3.1.1.4 Le jeune au cœur de la situation

Malgré la conviction des intervenants soutenant l'approche voulant que la sanction de tout geste transgressant le code de vie ou, plus largement, le Code civil ou le Code criminel s'applique systématiquement, plusieurs nuancent leurs propos lorsqu'il est question de déterminer les mesures disciplinaires à imposer. Nombre d'éléments influenceraient la prise de décision concernant un comportement inadéquat de la part d'un étudiant. Le dossier antérieur des jeunes, les conditions familiales dans lesquelles ils vivent, leur motivation à réussir, sont autant d'éléments qui moduleraient leurs décisions. Les intervenants disent garder à l'esprit qu'au cœur des situations se trouvent les jeunes, et que leurs actions doivent être guidées par les besoins de ceux-ci et décidées dans leur plus grand intérêt :

Il faut toujours regarder la situation antérieure du jeune et faire preuve de jugement. En faisant ça, on peut moduler notre intervention et agir dans le plus grand intérêt des jeunes. (Paul, Directeur adjoint)

Est-ce que c'est la meilleure solution de la suspendre ? Peut-être que ça ne va pas l'aider le fait de l'envoyer à la maison. Donc, il faut toujours que je pense au bien-être de l'élève aussi, une suspension ce n'est pas automatique. (Évelyne, Directrice adjointe)

Ça dépend si c'est la première intervention, c'est quoi l'ampleur aussi : si le jeune qu'il a frappé est sur le bord de la mort, on comprend qu'il va être arrêté. Mais si on parle juste d'une chicane d'enfants, je comprends qu'au sens de la loi c'est des voies de fait, mais tu sais... (Anne, Policière sociocommunautaire)

À cet égard, le concept de « tolérance zéro », à l'origine, constituait une politique rigide basée sur des mesures disciplinaires ne permettant aucune flexibilité dans son utilisation, imposant une sanction sévère (suspension ou une expulsion), même pour une violation mineure d'un règlement de l'école (Gregory et Cornell 2009). Or, les directeurs adjoints des écoles que nous avons rencontrés soutiennent que cette politique doit faire place à une plus grande flexibilité dans le processus qui mène à la prise de décision et à l'application de conséquences. Duke (2002), pour sa part, soutient que le directeur doit prendre en considération les circonstances entourant l'infraction, les éléments précédant l'événement et les répercussions de l'offense sur les autres ; avis qui

est partagé par les directeurs adjoints ainsi que par les policiers rencontrés. D'ailleurs, un intervenant du milieu policier stipule que l'issue d'une situation problématique sera déterminée, selon certains éléments contextuels, non seulement en fonction de l'acte en tant que tel, mais aussi de la perception qu'ont les intervenants d'une situation :

Vous avez le choix en tant qu'établissement scolaire, selon votre tolérance, selon votre façon de voir, selon le psychoéducateur, le travailleur social que vous avez à l'école, selon le dossier de la jeune fille : « Voulez-vous porter plainte, on a matière à accusation, on procède. Si vous ne voulez pas prendre ce chemin-là, c'est pas une obligation, on peut prendre un autre chemin ». (Denis, Policier)

Ça dépend aussi des directions d'école. On a des directions d'école qui sont plus fermes que d'autres, où il y a plus de suivi que d'autres ; on a des directions d'écoles qui agissent de façons différentes d'une autre direction, si on veut, vis-à-vis d'un même phénomène, ça dépend des façons de voir. [...] On a un cadre de référence, on a un code de vie, pis t'as la perception des individus qui joue beaucoup... (Denis, Policier)

Ça dépend des directions d'école, ça dépend des attentes qu'on a, ça dépend de la relation avec les services de la police, ça dépend de la relation avec les intervenants aussi qu'y a à l'école. Y'a beaucoup de « ça dépend »... (Denis, Policier)

Par ailleurs, il est reconnu que l'adolescence est une période charnière durant laquelle les jeunes doivent apprendre à reconnaître et à contrôler leurs émotions. Ils doivent intégrer progressivement les règles inhérentes aux relations humaines afin d'interagir adéquatement avec leur environnement social (Coslin, 2005). Deux directrices signalent, chacune à sa façon, que l'agressivité en soi n'est ni bonne ni mauvaise ; il s'agirait, d'un mécanisme qui permet aux êtres humains de s'adapter et d'évoluer (Lerner, 2007) qu'il faut apprivoiser :

Les éducateurs vont pouvoir aider [l'élève] en lui donnant des mécanismes de défense : qu'est-ce qu'il faut faire, comment agir quand quelqu'un cherche à te déranger. C'est correct de s'exprimer et c'est correct aussi de se fâcher. Ce n'est pas mauvais de se fâcher, mais de quelle façon ? (Évelyne, Directrice adjointe)

Il y a beaucoup de garçons qui ne réalisent pas qu'ils n'ont plus huit ans, que tu es un grand garçon de 12-13 ou 14 ans. Puis la voix change et, quand tu es fâché, le fait que tu parles fort, le ton indique que c'est une forme d'agressivité. Il va mal s'exprimer. (Évelyne, Directrice adjointe)

Pour Bowen et Desbiens (2004), il est question d'un « trouble de comportement » lorsque l'agressivité devient un mode courant d'interactions sociales et que ses manifestations compromettent l'intégrité physique, psychologique ou matérielle des autres et, bien souvent, du jeune lui-même. Cela étant, il paraît d'autant plus important de réprimer l'agressivité dès ses premières manifestations et d'amener les jeunes à mieux comprendre les conséquences possibles de l'expression d'un tel sentiment.

3.1.1.5 Une approche visant la responsabilisation des jeunes

L'élément le plus souvent relevé au cours des entrevues que nous avons menées, tous intervenants confondus, concerne la notion de responsabilisation des jeunes. Cette notion se traduit par l'implication des élèves tout au long d'un processus de réflexion visant à ce qu'ils trouvent, avec le support des différents intervenants, l'origine de leurs difficultés et les moyens d'action à mettre en œuvre pour en contrer les effets négatifs. Cette approche apparaît, aux yeux des participants à notre étude, être un excellent moyen de conscientiser les jeunes et de contrer l'escalade des comportements inappropriés :

Ensemble, avec l'élève, on va décider qu'est-ce qu'on pourrait faire pour réparer [...] Ils s'amusaient à sauter, à frapper, à renverser les poubelles, toutes sortes de choses. Mais après l'école, j'étais présente, j'ai demandé au concierge : « Allez-y, donnez-leur la vadrouille. » [...] Travaux communautaires... Ça, ho ! ça les fait réfléchir énormément. Maintenant, j'en entends plus parler. (Évelyne, Directrice adjointe)

Que ce soit pour une bagarre, des graffitis, du vandalisme ou une simple parole blessante, le fait de participer à la recherche d'une solution et, par conséquent, de prendre part à la décision d'une mesure disciplinaire les concernant, permet aux adolescents de réaliser davantage la portée de leurs actes, estiment les interviewés :

Les policiers, j'aime beaucoup ça en prévention. Quand il y a un cas qui ne marche pas, il y a eu des suspensions pour des batailles, là je les [policiers] fais venir. Il [le policier] lui explique les conséquences : « Écoute, les gestes que tu poses, ça peut avoir des incidences majeures plus tard. » Souvent, nous autres [les intervenants scolaires], il ne nous croit pas, mais une rencontre avec la police, bien là, c'est différent. (Josée, Directrice adjointe)

3.1.1.6 Une justice réparatrice à l'école ?

Les établissements scolaires tout comme les postes de police de quartier se sont dotés de moyens d'action pour intervenir auprès des jeunes qui vivent des situations-problèmes dues à leur comportement inadéquat à l'école. Parmi ces moyens d'action, on retrouve la médiation, les rencontres entre les jeunes, leurs parents et les intervenants, ainsi que les « travaux communautaires ». Les interventions ne se limitent pas à celles-ci, mais ce sont celles qui attirent l'attention. Les termes utilisés pour les nommer ne sont pas sans rappeler la justice réparatrice utilisée, ou à tout le moins possible, dans le cas d'infractions pénales. Sans être trop réducteur, ce concept de justice renvoie au principe de réparation des dommages et conséquences négatives engendrés par le crime (Walgrave, 1999).

Il est par ailleurs entendu que, pour les établissements scolaires, les situations-problèmes, les interventions auprès des jeunes et les mesures disciplinaires ne sont pas conçues dans l'optique d'un système de justice, tout comme les jeunes ne sont pas considérés comme des criminels. Les policiers en milieu scolaire doivent d'abord et avant tout être considérés comme des préventionnistes, insiste Anne, policière communautaire :

Oui, on est des policiers, il faut maintenir la paix et tout ça, mais notre rôle est beaucoup plus de préventionniste. Donc, on veut qu'il [le jeune] distingue ça, parce qu'on veut qu'il comprenne qu'on est pas là pour l'arrêter, mais beaucoup pour l'informer, l'éduquer et le sensibiliser.
(Anne, policière sociocommunautaire)

Médiation entre la victime et « l'agresseur »

Selon quelques interviewés, l'intervention privilégiée lorsque survient une situation-problème en milieu scolaire serait la médiation. Il s'agit d'un procédé qui vise à encourager les personnes à résoudre leurs conflits à l'amiable (St-Louis et Wemmers, 2009). Ainsi, une rencontre entre les protagonistes, victime et offenseur (comptant au moins un jeune), permet aux parties de s'exprimer sur l'événement vécu, de comprendre et de réaliser le ressenti de l'un et d'entendre les motivations de l'autre (Walgrave,

1999). C'est la vision qu'entretiennent plusieurs des intervenants rencontrés, dont cette directrice :

Je fonctionne beaucoup par médiation parce que ces gens-là vont se croiser dans le corridor après, ils sont peut-être dans la même classe ou ils ont des amis communs [...] Quand ils sont assis là et qu'ils sont obligés de se dire : « Ben j'ai rien contre toi, je n'ai jamais rien dit contre toi, c'est les autres qui m'ont dit que... ». Plus on clarifie la situation, ils se rendent compte qu'ils ont rien. (Évelyne, Directrice adjointe)

Elle précise :

Moi, je vais faire une médiation : une telle et une telle veulent se battre, je vais les chercher et je les amène ici et elles ne savent pas d'où ça a parti là. Sont prêtes à se faire piner, sont prêtes à se battre [...], pis on sait pas comment c'est parti, mais elles ne s'en veulent pas et elles ne se parlent pas. (Évelyne, Directrice adjointe)

Pour Denis, policier, les jeunes ne seraient pas les seuls à profiter d'un tel mode de gestion des conflits, lorsque ceux-ci ne paraissent pas très graves, le système de justice en bénéficierait aussi :

On peut aller en médiation victime et suspect avec leurs parents s'ils sont d'accord. Moi, je privilégie ça plutôt que d'embourber le système judiciaire pour quelque chose qui est une bagarre entre jeunes, une altercation entre jeunes que je calcule. (Denis, Policier)

Rencontre avec la famille et les intervenants

Dès qu'une situation-problème implique, par exemple, une suspension ou toute autre mesure disciplinaire, une rencontre entre le directeur adjoint et le jeune accompagné de ses parents est prévue. Celle-ci se tient suite à l'exécution de la suspension ou de la mesure disciplinaire. Se joignent parfois à ces rencontres, les intervenants impliqués aux dossiers des jeunes impliqués. Il peut s'agir du psychoéducateur, du policier sociocommunautaire, de l'éducateur, ou encore du travailleur social. Cette rencontre permet de faire un retour sur la situation :

À son retour, avant sa réintégration, il doit venir voir la direction avec ses parents. (Évelyne, Directrice adjointe)

Nous autres, où on peut intervenir, c'est lors du retour de suspension. Dépendant de ce que l'école a décidé de faire au niveau de la direction,

ils [les directions d'écoles] peuvent demander que les parents soient là durant le retour de suspension. Nous autres, on est là aussi et on amène tout ce qu'on peut amener là. (Marc, policier sociocommunautaire)

Ces rencontres servent également à identifier les pratiques et les attitudes des adultes envers le jeune, ainsi que les mesures et l'encadrement mis en place par le parent et par l'école pour contribuer à prévenir ses mauvaises conduites, précise Simon, directeur adjoint :

Les parents ont clairement un rôle à jouer, c'est-à-dire mettre les cadres : « Nous on a un code de vie à l'école et vous c'est quoi votre code de vie à la maison par rapport à cela ? » (Simon, Directeur adjoint)

Service communautaire

Les processus qui sont la médiation entre jeune, victime et « agresseur » et les rencontres avec la famille et les intervenants ont comme visée de se conclure par un accord sur la façon dont le jeune « offensé » compensera le tort causé par son acte. Dans le cas du service communautaire, la direction des écoles a une influence prédominante concernant les modalités de réalisation de la sanction imposée. Le but est alors davantage d'amener les jeunes non seulement à s'expliquer, mais à réfléchir à la situation. Ainsi le service communautaire se veut une mesure avant tout éducative plutôt que punitive, soutiennent les interviewés.

Bien que l'intervention privilégiée par les institutions scolaires soit la médiation, celle qui fait l'unanimité et qui, aux dires des intervenants rencontrés, demeure la plus efficace est la « réparation de l'acte » par le service communautaire :

C'est sûr que le geste éducatif qui porte le plus fruit, c'est celui-là [le service communautaire] [...] On essaie d'amener le jeune à poser un geste qui va réparer. Donc, si ce n'est pas le geste direct de réparer le graffiti, on va essayer de faire faire d'autre chose à l'élève. (Paul, Directeur adjoint)

Quand il y a un vol pris sur le fait, pis on est capable d'accuser, il faut qu'il y ait réparation. Donc, on fait venir les sociocom directement pour expliquer qu'elle [l'étudiante] n'aurait pas dû faire ça. [...] Pour ce qui est des graffitis, souvent on fait des travaux communautaires. Ça répond, c'est quand même logique : « Tu as fait ça, bien efface ça. » (Simon, Directeur adjoint)

On constate néanmoins que la notion de « réparation » est aussi ici présente. Comme l'indique un principe soutenant l'application de la LSJPA, il s'agit en somme d'appliquer la bonne mesure au bon moment. Et pour cela, soulignent quelques-uns des interviewés participant à notre étude, il faut pouvoir bien évaluer l'évolution des situations en gestation au sein de l'institution et identifier les élèves qui risquent d'y être impliqués ou que le sont déjà.

3.1.1.7 L'évaluation et le classement des élèves problématiques ou perçus à risque de le devenir

Au-delà des mesures coercitives – qui dans certaines situations sont inévitables soutiennent les intervenants rencontrés – une démarche préventive suite à l'évaluation et au classement des élèves nécessitant des mesures d'aide plus spécifiques et individuelles permettrait non seulement d'offrir des interventions ciblées et efficaces, mais aussi de prévenir la perpétuation, voire l'aggravation, des comportements des jeunes à l'origine des situations-problèmes, souvent entraînées par la manifestation de troubles de comportement.

Le personnel scolaire a, à ce chapitre, une tâche ardue. Les enseignants doivent adapter leur enseignement et favoriser l'apprentissage en tenant compte des particularités de chacun dans un contexte collectif. Les directeurs et directrices d'école ont, pour leur part, la tâche de soutenir le personnel enseignant, et ce, dans diverses situations difficiles. Les professionnels du milieu scolaire sont aussi appelés à intervenir auprès des élèves en difficulté, que ce soit pour évaluer les difficultés vécues par les jeunes ou pour déterminer des stratégies d'intervention, l'un n'excluant pas l'autre, évidemment. Un directeur adjoint mentionne qu'en début d'année scolaire, la direction des écoles procède formellement au classement des élèves. Ceux plus à risque de présenter des comportements problématiques sont ciblés et une équipe d'intervenants développe une stratégie d'intervention personnalisée les concernant. Cette évaluation est révisée quatre fois en cours d'année, moments correspondant aux rencontres avec les parents. Ce processus permet aux écoles de vérifier si le plan d'intervention est bien adapté à leurs besoins :

Chaque année, je te dirais que ça [l'évaluation des élèves] se fait de façon formelle, quand c'est le temps de faire le classement pour l'année suivante. Mais en cours d'année, les plans sont suivis de façon très rigoureuse. À chaque rencontre de parents, donc quatre fois dans l'année, en fait cinq fois, parce qu'au début de l'année on fait une entrée progressive et quatre fois pendant l'année, les parents sont rencontrés avec l'enfant, avec le psychoéducateur du service, avec l'éducateur, avec l'enseignant et on révisé le plan d'intervention. (Paul, Directeur adjoint)

Toutes les personnes mentionnées par ce directeur adjoint doivent donc suivre de près l'évolution de l'élève problématique pour être en mesure de l'aider et que soit apportés, si cela s'avère nécessaire, des correctifs au plan d'intervention.

Pour les intervenants scolaires interviewés, il n'est pas question ici d'une catégorisation scientifique et exhaustive des élèves présentant des problèmes de comportement, mais plutôt d'observations liées à l'expérience des intervenants en milieu scolaire. Ainsi, il se dégage de leurs propos deux catégories ou types d'élèves manifestant des problèmes de comportement qui intègrent leur classe : ceux qui paraissent présenter une carrière délinquante déjà bien structurée et ceux pour qui le passage du primaire au secondaire paraît créer certaines perturbations. Les premiers présentent une histoire assez linéaire et plus ou moins lourde de troubles de comportement durant leurs années du primaire, histoire qui se poursuit au secondaire. Le second type renvoie aux élèves pour qui la transition entre le primaire et le secondaire est chaotique. Tout comme le souligne Coslin (2005), les participants à notre étude notent que les changements d'environnement et d'horaire, d'amis ou de professeurs comptent parmi les éléments pouvant être perturbateurs et anxiogènes pour certains élèves et, conséquemment, pouvant conduire au développement de troubles de comportement. S'ajoute à cela l'arrivée de l'adolescence et tous les changements physiques et psychologiques qui accompagnent ce développement marqué d'une kyrielle de nouvelles expériences :

Les élèves qui intègrent une classe TC [trouble de comportement]... en fait, il y a deux types d'élèves : il y a les élèves qu'on appelle ça entre nous autres, on ne dit pas ça devant l'élève et les parents, mais on dit qu'ils ont une carrière en TC, qui sont en TC depuis le deuxième cycle du primaire [...] C'est clair qu'au secondaire ils s'en vont en TC aussi. Il y a aussi les élèves pour qui le passage du primaire au secondaire se fait sans dessus dessous et que l'arrivée à l'adolescence... je change de

local à tous les cours et ça, pour certains élèves, c'est très difficile à gérer. (Paul, Directeur adjoint)

Tu as la catégorie de jeune que moi je vois en cinq ou sixième année au primaire et je me dis : « Ouf, on est pas sorti du bois avec eux autres. Si ils ne se raplombent pas, on va en avoir pour longtemps avec eux. » Et tu as l'autre catégorie, où c'est plus la découverte... au secondaire les nouvelles expériences et ils sont influençables, c'est plus la curiosité. Il y en a qui ont un caractère assez fort et qui vont voir que ce n'est pas pour eux et ils vont se retirer de ça, mais ceux plus isolés ou plus influençables là, ils ont l'impression de devenir quelqu'un parce qu'ils ont un gang. (Anne, Policière sociocommunautaire)

Le cheminement des élèves effectuant un passage en classe « trouble de comportement » prend différentes formes. Comme le souligne Paul, directeur adjoint, certains devront terminer leurs études dans une école spécialisée, tandis que d'autres réintégreront les classes régulières et obtiendront leur diplôme. Entre ces deux pôles se trouvent des élèves qui s'orientent vers une formation professionnelle ou encore des jeunes décrocheurs impliqués dans des situations de délinquance plus ou moins grave. C'est le portrait qu'en trace Paul, directeur adjoint :

Autant pour certains élèves le passage en classe TC va se terminer dans une ressource plus encadrante dans une école spécialisée, autant, comme là cette année, on a un élève de 5^e secondaire à qui on remet un diplôme cette année parce qu'il a fini son 5 qui est passé par la classe TC en deuxième secondaire. Donc, on a des deux et je dirais qu'entre ça, ben on a de tout. (Paul, Directeur adjoint)

Toujours selon cet intervenant, l'enjeu pour les élèves ayant des troubles de comportement qui perdurent depuis le primaire ne concerne plus leurs apprentissages académiques. Ces jeunes vivent des échecs scolaires et des difficultés personnelles depuis plusieurs années. Leur motivation pour l'école n'est plus une priorité. Pour ces élèves, tout comme pour leurs parents, l'école est un lieu où se vit la souffrance plutôt qu'un lieu où l'apprentissage et le développement de compétences se feraient, comme il se doit, harmonieusement :

On ne se contera pas de menterie, l'enjeu des élèves qui sont en classe TC ça fait longtemps qu'il n'est plus académique, ça fait longtemps que d'aller à l'école pour ces enfants-là, c'est une douleur quotidienne, pour eux et pour leurs parents [...] (Paul, Directeur adjoint)

Quoi qu'il en soit, pour plusieurs élèves, il apparaît que le passage du primaire au secondaire constitue une transition critique. Afin de guider et de respecter les besoins individuels des élèves les plus à risque, les directions d'écoles doivent assumer leur rôle au moment de l'évaluation du dossier de ces élèves, conclut Paul :

Il y a un point tournant, c'est le passage du primaire au secondaire, donc c'est sûr que nos élèves qui sont en classe TC en 6^e année, nous l'école secondaire, on fait partie du comité qui fait le classement de ces élèves-là. Et encore une fois, on analyse de façon très rigoureuse les progrès de l'enfant. Est-ce qu'il est prêt à faire une intégration au secondaire en régulier ? Est-ce que c'est un enfant qui a des besoins qui sont au-delà de ça, comme une école spécialisée ? (Paul, Directeur adjoint)

Au-delà des politiques et des principes éducatifs servant d'assises aux établissements scolaires, ont-ils les moyens de mettre en application les moyens envisagés ? Les participants à notre étude mettent l'emphase sur cet aspect déterminant de leur quotidien.

3.1.2 Les besoins de l'école

Quelques intervenants ont mentionné l'intérêt d'évaluer les besoins non seulement des élèves, mais aussi de l'école quant aux ressources à mettre à leur disposition pour le traitement des situations-problèmes impliquant des élèves. L'intérêt d'une telle démarche ne réside pas uniquement dans le fait de justifier l'augmentation des ressources réclamées par les établissements d'enseignement, soutiennent les interviewés, mais aussi d'identifier le meilleur arrimage des ressources existantes pour répondre aux besoins spécifiques des écoles.

3.1.2.1 Une formation continue et un support aux enseignants

Non seulement, l'enseignant doit être apte à transmettre les éléments de sa discipline, il doit également penser chacun de ses gestes, peser chacune de ses paroles afin de favoriser une relation positive avec ses élèves et éviter des situations d'escalade ou de crise soutiennent les interviewés. À cet égard, les intervenants scolaires soulignent l'importance de se voir offrir une formation concernant différentes problématiques face auxquelles ils sont appelés à intervenir. La violence verbale ou physique manifestée par certains élèves à leur endroit et entre eux, les problèmes de consommation de substances

psychoactives et ses conséquences pour les jeunes sont des exemples pour lesquels il leur paraît indispensable d'être outillés par la présentation des moyens leur permettant d'intervenir efficacement, comme en témoignent deux directrices adjointes :

On a eu une intervenante qui est venue donner une formation ça ne fait pas très longtemps, durant le mois d'avril de cette année, à tout le personnel enseignant de cette école de mon secteur, pour pouvoir aider les enseignants à bien comprendre qu'est-ce qu'on peut faire quand on entend parler de drogue, on fait quoi ? Il y a des personnes qui se sentent démunies et qui ne savent pas trop quoi faire et il y en a d'autres qui sont pros, comment avoir un juste milieu là-dedans, donc on a eu cette formation-là. (Évelyne, Directrice adjointe)

Une fois qu'on a le diagnostic, qu'est-ce qu'on fait avec ça ? Comment outiller les gens pour qu'ils puissent travailler avec ces jeunes-là. Je pense que c'est ça aussi... les enseignants doivent être formés. Il y a une réalité... c'est : comment travailler ? C'est d'outiller les gens. (Josée, Directrice adjointe)

L'objectif poursuivi lors des ateliers de formation, estiment les interviewés, ne doit pas reposer uniquement sur le développement des connaissances, il doit également être associé au développement de compétences. En d'autres termes, les directions d'école, les enseignants et les professionnels des services complémentaires doivent pouvoir se servir des apprentissages issus des formations pour transformer et améliorer leurs pratiques.

Bien qu'à la suite des quelques formations reçues, certains intervenants du milieu scolaire notent une amélioration dans le développement des compétences des enseignants, pour la majorité des interviewés, la formation et l'intervention des enseignants auprès des jeunes ayant des problèmes affectifs ou comportementaux demeurent lacunaires. Or, les enseignants passent beaucoup de temps avec leurs étudiants et pourraient bien être des témoins privilégiés des changements de comportements survenant chez ceux-ci, pour autant qu'ils puissent les reconnaître. Un directeur adjoint mentionne à titre d'exemple qu'il faut développer

une sensibilité au niveau des enseignants parce que c'est eux qui vont voir qu'une élève est isolée dans la classe et je dirais que, depuis deux trois ans, ici, on a des enseignants qui commencent à développer cette sensibilité-là, pis qui vont aller au-devant d'élèves, pis qui vont lui dire :

« Ça vas-tu ? Il me semble que tu es souvent tout seul. » (Paul, Directeur adjoint)

Compte tenu des conditions difficiles et exigeantes avec lesquelles les enseignants doivent conjuguer dans leur pratique quotidienne, les émotions négatives prennent parfois le dessus et le besoin de se ressourcer s'impose, confient les intervenants. À cet effet, l'ensemble des intervenants scolaires soulignent l'importance qu'une personne ressource, en l'occurrence le psychoéducateur, soit disponible pour outiller non seulement les jeunes, mais aussi les enseignants et, parfois même, la direction dans les situations difficiles qu'ils rencontrent. Le rôle de cette personne ressource consisterait essentiellement à contribuer à remettre les choses en perspective et à orienter les interventions différemment :

D'avoir cette personne-là [le psycho-éducateur] dans notre école qui est capable d'aider les enseignants... On parle beaucoup des jeunes enseignants, mais les enseignants plus âgés aussi, pis même les directions. Moi, ça arrive régulièrement que je fais appel à lui pour dire : « Regarde-moi, je suis coincé avec cet élève là, ce qu'il m'annonce c'est ça, ce que je vois c'est d'autre chose qu'est-ce que t'en penses ? » Juste d'être capable de nous aider à objectiver, pis étant une personne extérieure on est capable de dire : « Oups, ça je ne l'avais pas vu de même et ça bien de l'allure. » Tu sais, ça nous aide à rediriger nos interventions. (Paul, Directeur adjoint)

Comme nous l'ont mentionné les interviewés, la disponibilité et l'accessibilité à des ressources et à des intervenants spécialisés permettraient aux écoles de respecter à la fois les besoins particuliers des élèves et du personnel scolaire tout en créant un environnement sécuritaire et harmonieux.

3.1.2.2 Des ressources et des intervenants spécialisés

Nous comprenons, des propos qui précèdent, que les enseignants comme les directions des écoles sont de plus en plus confrontés dans l'exercice de leurs fonctions à des jeunes en difficulté, sans réellement savoir comment intervenir efficacement auprès d'eux. Bien que la formation et le support aux enseignants offrent de bons moyens pour assurer une saine gestion des classes, différents interviewés soulignent que certains élèves ont des besoins plus spécifiques et nécessitent un encadrement particulier auquel

l'enseignant ne peut répondre. Afin de combler ces besoins, des équipes multidisciplinaires formées d'une diversité d'intervenants spécialisés et professionnels pourraient œuvrer quotidiennement dans les écoles. Toutefois, seulement certaines écoles visitées bénéficient de telles équipes, et encore, la situation n'est pas idéale bien qu'elle tende à s'améliorer, selon l'avis des interviewés qu'illustre Paul, directeur adjoint :

L'an prochain notre travailleuse sociale qui était ici une journée et quart par semaine va être ici à temps plein et elle va prendre tous les cas enfance famille et tous les cas scolaires. Aussitôt que ça touche un élève de notre école, c'est elle qui va recevoir le dossier. [...] Donc les listes d'attente, pis les ci, pi les ca, il y en aura moins et les parents auront du support plus rapidement. (Paul, Directeur adjoint)

À ce sujet, les directeurs adjoints rencontrés mentionnent l'apport des professionnels auprès des jeunes et de leurs parents, considérant que le lien de confiance serait parfois plus facile à établir avec un professionnel qu'avec un membre de la direction :

Les éducateurs ce sont les personnes clés qui sont proches des jeunes. Ils les connaissent, ils ont des confidences, les jeunes leur confient énormément de choses [...] (Évelyne, Directrice adjointe)

J'ai laissé le pôle à mon éducateur parce que, comme je vous dis, moi quand j'arrive c'est toujours... tu sais on a chacun notre rôle. Alors, quand j'arrive dans la classe et que je livre un message, ça va juste passer dans un sens et là, on voulait que les jeunes parlent aussi. Je ne dis pas qu'ils ne parlent pas quand ils sont avec moi, mais c'est pas la même dynamique. (Simon, Directeur adjoint)

Pour qu'un lien de confiance s'établisse, les professionnels doivent être présents à l'école afin que les élèves apprennent à les connaître et développent une relation significative, soutient une directrice adjointe qui fait écho à plusieurs autres :

Les intervenants, faut qu'ils soient vus pour que les jeunes aillent se confier, aillent parler, il faut qu'ils les voient dans les corridors, qu'ils fassent des activités. Il y a tout l'attachement, ce n'est pas une personne signifiante si elle vient une journée semaine, elle voit des élèves dans son bureau ; elle n'est pas présente, physiquement. Ça prend quelqu'un qui va dans les corridors, qui va parler aux jeunes, leur dire : « Bonjour, comment ça va ? Qu'est-ce que tu fais de bon ? » (Josée, Directrice adjointe)

Les intervenants scolaires mentionnent qu'une autre stratégie, permettant aux établissements scolaires de mieux encadrer les élèves qui vivent des difficultés majeures, consiste à établir une collaboration avec différents milieux tels les écoles spécialisées, les organismes communautaires et les Centres locaux de services communautaires (CLSC). Dans une telle démarche collective, intervenants scolaires et spécialisés sont engagés dans une même entreprise et chacun apporte sa contribution respective, précisent-ils :

Dans une école spéciale, ils vont essayer de retrouver un champ d'intérêt, de les raccrocher et de les ramener à l'école. (Claire, Directrice adjointe)

On a une association avec le Centre Dollar Cormier [...] Alors là, Dollard Cormier ont deux intervenants qui sont ici : il y a une psychologue et un intervenant, je connais pas son titre là, mais ils sont ici même au CLSC et ils ont un numéro de téléphone où on peut les rejoindre [...] pour venir intervenir auprès des élèves soit ici, soit dans le milieu familial, soit dans le CLSC. (Paul, Directeur adjoint)

Toutefois, pour être en mesure de diriger les élèves en difficulté vers des services adaptés à leurs besoins spécifiques, encore faut-il que ces services existent et qu'ils soient connus et leur expertise reconnue. Une directrice adjointe observe la présence de « zones grises » concernant les jeunes ayant de sérieux problèmes de comportement, de développement ou d'apprentissage qui ne souffrent pas de problèmes de santé mentale nécessitant une prise en charge par les institutions psychiatriques, ou qui ne manifestent pas des troubles de la conduite susceptibles d'être encadrés par une école spécialisée :

La pédopsychiatrie, il y a comme un trou, on ne sait pas où les mettre. Ils ne sont pas assez « malades » pour se faire interner, pas assez pour être avec les troubles de comportement parce qu'en principe au niveau intellectuel ils sont capables. Souvent, quand on les envoie dans des écoles troubles de comportement, ils vont développer des troubles. Donc ce n'est pas évident. (Josée, Directrice adjointe)

Aussi, au-delà des jeunes qui souffrent de problèmes de santé ou de comportement majeurs, bien des jeunes, soutiennent les participants à l'étude, vivent des difficultés d'une ampleur moindre, mais tout aussi importantes. Il s'agit notamment des jeunes en situation d'échec scolaire, pour qui l'école ne suscite pas réellement un grand intérêt. Quelles sont leurs solutions de rechange ? Aux dires d'une travailleuse sociale, si les

établissements d'enseignement avaient la possibilité d'offrir aux jeunes qui le désirent une alternative à l'école cela contribuerait à la prévention du décrochage scolaire :

Si on parle de ressources, les jeunes qui n'ont pas le désir de continuer d'aller à l'école, tout le volet du marché du travail, l'insertion pour les jeunes qui n'ont pas un secondaire II là, ça c'est... Tu sais la petite fille qui veut arrêter l'école : « Bien, mais que vas-tu faire après? » Tout cet aspect là dans les écoles, dans les milieux défavorisés comme ici, si il y avait, ici même, à l'école, un volet professionnel ça aiderait beaucoup à accrocher quelques jeunes parce que le volet académique là... quand ça fait quatre fois que tu fais secondaire I, oublie ça, tu ne te rendras pas en II, donc t'as plus d'intérêt, plus de motivation. (Isabelle, Travailleuse sociale)

Nous l'avons vu, les établissements scolaires ne bénéficient pas tous des mêmes ressources pour ce qui est des professionnels des services complémentaires. Il en va de même pour les différents programmes offerts aux élèves. En effet, contrairement à l'intervenante citée précédemment, un directeur adjoint provenant d'un autre quartier, quant à lui, salue l'arrivée de nouveaux programmes au sein de l'école favorisant l'insertion des jeunes au marché du travail par l'apprentissage d'un métier semi-spécialisé :

Nous, ce qu'il faut dire, ici, pour les jeunes de quinze ans, on a des nouveaux programmes cette année qui sont plus orientés vers les métiers semi-spécialisés [...] (Simon, Directeur adjoint)

Par contre, selon un policier, en plus d'avoir à vaincre les préjugés entourant le faible statut associé aux métiers et le manque de valorisation leur étant accordé, le jeune doit répondre à certains critères d'admission relatifs au programme, dont l'âge minimum requis ou la réussite d'un certain niveau de scolarité. Ces conditions d'admission aux programmes de formation professionnelle décourageraient les jeunes à s'y inscrire et, conséquemment, contribueraient au décrochage scolaire, déplore-t-il :

Ça prend un minimum de secondaire trois ou quatre... Comme en plomberie ça prend secondaire quatre. Tu les écœures pendant quatre ans... ils n'iront pas au cégep, ils n'iront pas à l'université, ils n'aiment pas l'école. Au moins, s'ils sont capables de faire un métier, tu leur donnes un job. On les valorise pas ces travaux-là, comme un menuisier, un plombier, un soudeur, un mécanicien. Pis tu sais, on a en besoin, c'est la base ces personnes-là. Et là, j'en vois qui décrochent et là, il faut qu'ils reviennent à l'école pour qu'ils complètent au moins leur secondaire III et même, des endroits, c'est le secondaire IV pour avoir

son DEP [Diplôme d'études professionnelles], faque ça décroche beaucoup. (Alain, Policier sociocommunautaire)

Il ressort des analyses qui précèdent que les écoles, auxquelles les interviewés font référence, formulent des attentes cohérentes et claires à l'ensemble des élèves, ceci notamment à travers le code de vie institutionnel, qu'elles mettent en place des interventions générales et particulières et établissent une manière d'intervenir en situation de crise, qu'elles se préoccupent autant des apprentissages scolaires que des comportements, tout ceci sans distinction de genre. Ces conditions réunies, les élèves peuvent bénéficier d'un milieu de vie propice au développement d'attitudes constructives et d'un sentiment d'appartenance à l'école, estiment les participants à notre étude.

Ce point de vue rejoint les écrits dans lesquels il est mentionné que, bien que le rendement scolaire soit important, une expérience positive à l'école peut contribuer à préserver les jeunes des événements difficiles s'y rapportant et ainsi prévenir leur adhésion à des comportements antisociaux (Sprott et coll., 2000) et au décrochage scolaire (Janosz, 2000). Janosz (2000) soutient que la qualité de l'environnement scolaire aurait un impact déterminant sur la réussite des élèves à risque provenant d'un milieu encourageant peu la scolarisation. Ce chercheur propose de concevoir l'environnement scolaire, lorsque celui-ci est de qualité, comme un facteur de protection pouvant moduler les effets préjudiciables des facteurs de risque familiaux et individuels.

Toutefois, les interviewés l'ont soulevé, l'école, telle qu'elle est traditionnellement conçue, ne convient pas nécessairement à tous. Des solutions de rechange devraient-elles être fournies aux adolescentes et aux adolescents qui ne parviennent pas à se réaliser ? Notamment en leur offrant la possibilité de se diriger vers un cheminement professionnel conduisant au marché du travail... Fréchette et Le Blanc (1987) mentionnent justement que ce type d'alternative peut aussi réduire la propension à des comportements délinquants et, de cette manière, favoriser une intégration sociale réussie.

3.1.2.3 Une présence policière à l'école

Comme le soulignent Bowen et Desbiens (2004 : 70) : « La violence à l'école est une réalité à laquelle aucun milieu scolaire n'échappe. Les événements tragiques sont encore heureusement très rares au Canada et au Québec. » De plus, l'implication des policiers dans les écoles se fait davantage en contexte de prévention ou d'éducation (Beaumont et Gracia, 2011). Toutefois, en réaction à certains événements où des interventions particulières des policiers ont été requises, quelques établissements scolaires, en concertation avec le poste de police du quartier, ont senti la nécessité d'avoir une présence policière permanente sur leur territoire, rapporte Denis, policier :

Il y a eu des événements, à un moment donné où il y a eu un débordement ou un laisser-aller avec les amis, et puis, à un moment donné on est rendu à un point où faut qu'il y ait des interventions spéciales, pas seulement en prévention, mais là on est rendu en répression. Pis pour essayer de garder l'équilibre par la suite, on a décidé, au poste ici, c'est spécifique au poste ici, c'est pas partout pareil pis c'est pas un mot d'ordre qu'on a au niveau de nos pratiques, là, c'est que on a décidé de garder des policiers dans chacune de ces polyvalentes-là. (Denis, Policier)

Un partenariat entre un corps de police spécifique et un établissement scolaire est unique, c'est-à-dire qu'il est fondé sur les besoins propres de l'établissement concerné (Beaumont et Garcia, 2011). Comme l'indique ce policier, chaque école ne vit pas les mêmes réalités et, par conséquent, n'éprouve pas les mêmes besoins. Et comme le soutient Paul, directeur adjoint, après une évaluation du contexte prévalant à l'école ainsi qu'une analyse relative à l'ampleur et à la fréquence des événements-problèmes, la présence soutenue d'un policier à l'intérieur des murs de l'institution ne se révélera pas nécessairement justifiée dans tous les établissements scolaires :

Il a été question de ça à un moment donné, d'avoir un policier qui a un bureau dans l'école ici, sauf qu'on s'est rendu compte que les écoles où il y avait ce genre de service là, c'était des écoles qui vivaient des situations d'une ampleur beaucoup plus grande que ce qu'on vivait ici, et plus fréquentes, faque on avait pas besoin d'avoir un policier ici. (Paul, Directeur adjoint)

Toujours selon ce même intervenant scolaire, la disponibilité et la rapidité d'intervention des policiers sociocommunautaires lors d'une situation-problème sont des

qualités appréciées par la direction de l'école et on comprend, à travers ses propos, qu'il s'agit là d'éléments incontournables dans la réussite d'une intervention ciblée auprès des jeunes :

Quand on l'appelle, le policier sociocom, on l'appelle le lundi et le mardi matin il est à l'école. Donc, on a un service très rapide, ça prend pas un mois avant qu'il vienne, il est très disponible. Ça, on l'apprécie énormément. (Paul, Directeur adjoint)

L'expérience et la formation dont bénéficient les policiers sociocommunitaires s'arrimeraient avec les besoins spécifiques des écoles, apportant ainsi une plus-value à leur intervention. Ils s'avèrent être la meilleure ressource policière pour intervenir auprès de la population adolescente affirme cette directrice adjointe :

Idéalement, c'est mieux quand c'est les agents sociocommunitaires parce qu'ils connaissent les jeunes. Souvent, ils sont à l'école pour faire de la prévention. J'aime mieux que ce soit les policiers sociocommunitaires que la patrouille qui ne savent pas souvent comment gérer avec les jeunes, qui ne connaissent pas les lois. Par exemple, pour une fouille de drogue, c'est moi qui leur disais quoi faire. Les agents sociocommunitaires sont plus gradés, ils ont beaucoup plus d'expérience. Ils connaissent les jeunes, ils sont formés pour eux. C'est plus agréable. En général, tu as la meilleure intervention quand c'est eux. (Josée, Directrice adjointe)

Par ailleurs, une mauvaise communication ou encore un faible lien de confiance entre l'établissement scolaire et les membres du corps de police rendent les actions préventives plus difficiles, affirme cette autre directrice adjointe :

On essaie d'avoir la police du quartier une ou deux demi-journées présente à l'école, c'est pas facile. C'est pas facile de les avoir et souvent, quand on a besoin d'eux, c'est à la sortie qu'on entend parler qui pourrait y avoir une bataille ou quelque chose comme ça. [...] Mais à l'heure pour nous de la sortie des classes, c'est l'heure du changement d'équipe. Ça n'adonne pas, ils arrivent toujours en retard, c'est ben difficile, la communication. (Claire, Directrice adjointe)

À ce sujet, la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire a effectué, en mai 2010, une mise à jour du cadre de référence *Présence policière dans les établissements d'enseignement : cadre de référence*. L'idée de produire un cadre de référence sur les relations entre les corps de police et les

établissements d'enseignement provient d'un besoin exprimé autant par les policiers que par le personnel scolaire quant à la façon dont devraient se vivre ces relations¹⁰ : quand le corps de police devrait-il être appelé et de quelle façon devrait-il intervenir ? Ce document répond aux questions posées et vise à favoriser une action concertée et efficace lorsque la présence du corps de police paraît appropriée dans un établissement d'enseignement ou qu'elle est demandée par celui-ci.

Malgré cette initiative, la réussite du partenariat entre l'école et la police serait tributaire de l'idéologie des commandants des postes de quartier. Selon Anne, policière, la volonté du commandant quant aux efforts à investir dans la prévention est déterminante :

Il faut que le commandant du poste aussi croie à la prévention, parce qu'il y a des commandants que c'est plus l'aspect répressif qui prend le dessus. L'aspect opérationnel et la prévention sont là parce que ça en prend. Il [le commandant qui ne croit pas à la prévention] lui passe [à l'agent sociocommunautaire] les problèmes que les policiers ne veulent pas ou ne peuvent pas régler ou qu'ils n'ont pas le temps de faire. Mais ici, le commandant il y croit beaucoup, il ne fait pas semblant. C'est pour ça que c'est intéressant d'être agent sociocommunautaire ici. (Anne, Policière sociocommunautaire)

Quoi qu'il en soit dans la réalité, on constate que tout un chacun ne perçoit pas la situation concernant les ressources disponibles pour les écoles du même œil. Aux dires de certains, les ressources disponibles ne suffisent pas à la tâche, les besoins étant plus grands ou encore d'une autre nature :

Il y a des manques à l'école parce qu'on a pas tant... on a des services, mais il en manque toujours. Par exemple, la travailleuse sociale elle est ici une ou deux journées par semaine. Le reste du temps, elle est au CLSC. (Claire, Directrice adjointe)

Ce qui manque, disons, à l'école pour ce genre de jeunes-là, c'est des programmes particuliers pour les orienter vers des écoles qui travailleraient à leur rythme, ça c'est un manque au secondaire. (Simon, Directeur adjoint)

Tandis que pour d'autres, les ressources en place devraient suffire pour aider les jeunes à se responsabiliser :

¹⁰ Le document *Présence policière dans les établissements d'enseignement : cadre de référence* est disponible au www.acsq.qc.ca sous l'icône de la Table de concertation de la violence, les jeunes et le milieu scolaire.

On fait affaire aux ressources qu'on a. Des fois on trouve qu'elles sont bien minces, mais on a quand même de quoi travailler dans les écoles secondaires pour aider les enfants à se prendre en main. (Paul, Directeur adjoint)

Enfin, selon un policier, la prudence est de mise quant à la multiplicité des ressources et à leur usage répétitif, le danger étant de créer une demande qui, en réalité, ne répond pas au problème sous-jacent. Les différents intervenants ont un rôle respectif à remplir et il incombe à chacun de l'accomplir, plaide-t-il :

C'est sûr qu'ils pourraient en mettre plus pour avoir plus de monde [en parlant des policiers sociocommunautaires], mais il ne faut pas que tu crées une demande non plus. C'est ça aussi souvent : on garoche tout à la police. Quand j'ai fini, je regarde en arrière de moi, il n'y a plus personne. Tu sais le professeur à un rôle à faire, ce n'est pas juste la police qui doit tout faire, tout le monde à un rôle à jouer là-dedans. Les parents aussi. Si on arrive et on garoche tout ça et on dit « la police va tout faire », ben on changera pas les jeunes. (Alain, Policier)

3.1.3 Les limites de l'école

Non seulement l'école doit elle remplir sa mission d'instruire et de qualifier les jeunes, mais elle doit aussi jouer un rôle dans le développement d'attitudes et de comportements sociaux responsables chez les élèves (Gouvernement du Québec, 2005¹¹) :

Nous, l'école ici, c'est de développer le potentiel du jeune au maximum et l'outiller le plus possible pour qu'il puisse faire son chemin, développer ses capacités. (Josée, Directrice adjointe)

Dans le but de remplir cette triple mission, les actions concertées mettant à contribution différents partenaires et ressources sont fortement encouragées afin d'offrir un service continu et de favoriser le développement du jeune dans un contexte sain et sécuritaire. Mais, comme le signale un directeur adjoint, l'école ne peut assurer à elle seule la prise en charge des élèves nécessitant un encadrement et des soins particuliers. L'école assumera un rôle d'accompagnement et de support auprès des élèves dans la mesure où ce soutien n'outrepasse pas ses compétences, précise Paul, directeur adjoint :

Nous, ici, on essaye d'accompagner l'élève jusqu'au moment où le maximum d'encadrement et de support qu'on peut donner à l'élève...jusqu'à ce que ça soit défoncé [...] Mais ça peut arriver à un

¹¹ Tiré du guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires : *École en santé*.

moment qu'on déborde de ça alors, à ce moment-là, on va l'envoyer dans une ressource. [...] Si on se rend compte que tout ce qu'on met en place, avec le maximum de service à l'école ici au régulier c'est pas suffisant, ben on va penser à une ressource spécialisée. (Paul, Directeur adjoint)

3.1.3.1 Un encadrement particulier

Les problèmes de comportement manifestés par les jeunes sont devenus une réalité scolaire et sociale très sensible. Une directrice adjointe que nous avons rencontrée exprime à cet égard sa préoccupation concernant la possibilité de référer les élèves vers des ressources spécialisées si celles disponibles à l'intérieur de l'école ne répondent pas à leurs besoins spécifiques :

Mes préoccupations, moi, comme direction, c'est de pouvoir faire mon possible. Si je ne peux pas tout faire à l'école, bien je peux les référer vers les ressources externes comme le CLSC. (Évelyne, Directrice adjointe)

L'adéquation entre les besoins des jeunes en difficulté de comportement et les services éducatifs qui sont les plus pertinents pour y répondre s'impose, soutiennent les interviewés. Un continuum flexible de services paraît nécessaire pour aider ces élèves. Tous les intervenants des milieux scolaire et policier que nous avons rencontrés sont d'avis que lorsque des interventions échouent en classe ordinaire, des classes spécialisées de qualité, conçues en poursuivant l'objectif d'une réintégration en milieu ordinaire, demeurent nécessaires. Par exemple, une classe dite « de répit » permet aux élèves en difficulté de continuer leurs apprentissages dans un environnement adapté à leurs besoins. Grâce à ce soutien, ces jeunes peuvent retourner, de manière progressive, à leur école et poursuivre leurs études dans une classe régulière :

C'est comme un intermédiaire entre la classe régulière et la classe TC [trouble de comportement]. La classe répit, ce que c'est en fait, c'est un programme d'intervention qui dure entre un et trois mois où il y a un plan d'intervention qui est mis en place par les intervenants de l'école d'origine. La scolarisation reste la responsabilité de l'école d'origine, donc c'est les profs qui envoient du travail à l'école là-bas, et une fois que l'élève a repris le contrôle sur les points qu'on avait mis sur le plan d'intervention, à ce moment-là, l'élève réintègre graduellement son milieu d'origine et revient éventuellement à une remise en milieu d'origine à 100 %, pis l'élève continue. (Paul, Directeur adjoint)

En éducation, à la lumière de nos entrevues et de nos lectures, la spécialisation nous semble être vue comme une nécessité pour composer efficacement avec des questions ou des problèmes complexes, en particulier les problèmes de santé mentale que paraissent présenter un nombre grandissant de jeunes.

3.1.3.2 Le cas particulier des problèmes de santé mentale

Les enseignants sont souvent confrontés aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage que vivent leurs élèves. Une de ces difficultés est due au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Un rapport du comité-conseil sur le TDA/H reconnaît que ce problème de santé mentale peut avoir des répercussions dévastatrices sur les jeunes, affectant plusieurs aspects de leur vie, dont leurs relations familiales, leurs relations avec leurs pairs et leur rendement scolaire (Gouvernement du Québec, 2000). La plupart des intervenants scolaires que nous avons rencontrés précisent, quant à eux, que souvent ce trouble est découvert durant les années du primaire et persiste chez certains enfants jusqu'à l'adolescence. En outre, comme le souligne ce directeur adjoint, les jeunes ayant un TDA/H présenteraient souvent d'autres problèmes aux plans physique, physiologique et social :

Souvent, c'est dans les années du primaire que les expertises vont se faire au niveau du déficit de l'attention, de l'hyperactivité ou de tout autre trouble connexe, et souvent, ce qu'on se rend compte c'est qu'il y a beaucoup de ces problématiques-là qui sont en comorbidité avec des problèmes neurologiques, des problèmes de développement, des problèmes familiaux... (Paul, Directeur adjoint)

Suite à l'avènement d'une situation-problème qu'on associe à l'expression d'un problème de santé mentale, la direction impliquera un professionnel dans la démarche de résolution de problèmes pour qu'il puisse faire une intervention ciblée auprès des parents et du jeune et s'assurer du traitement et du suivi concernant ce trouble, précise Paul, directeur adjoint :

Si c'est un enfant qui souffre d'un déficit de l'attention, ben c'est certain qu'à ce moment-là, on impliquerait aussi un professionnel dans le retour pour voir avec le parent et avec l'élève qu'est-ce qu'on doit faire pour contrôler le déficit d'attention. C'est fait. Si il y a une médication pis si il

y a un suivi avec un médecin et tout ça, ben est-ce que c'est des choses qui sont suivies ? (Paul, Directeur adjoint)

Toutefois, Josée, aussi directrice adjointe, affirme que les services traitant des problématiques de santé mentale ne sont pas accessibles et que cette situation rend l'intervention difficile :

Moi, ce que je pense qui manque, c'est toute la collaboration avec le CLSC et les hôpitaux. Ça, c'est très difficile, ce n'est pas encore accessible. Tout le volet au niveau des maladies mentales, il y a un trou, ce n'est pas facile. [...] Au niveau du TDAH, c'est quand même pas pire, mais tout ce qui est pédopsychiatrie, il n'y a pas de services, là c'est majeur. (Josée, Directrice adjointe)

En novembre 2004, l'Association canadienne pour la santé mentale (ACSM) a complété un projet axé sur les difficultés associées au fait de poursuivre des études tout en souffrant d'un problème de santé mentale intitulé « La santé mentale et l'école secondaire¹² » qui avait pour objectif de sensibiliser les étudiants, les parents et les employés des écoles secondaires au sujet des enjeux associés à la maladie mentale et aux problèmes de santé mentale dont le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité tout en fournissant des mesures de soutien utile. Mais, comme c'est trop souvent le cas, nous n'avons pas trouvé de document public présentant les résultats de cette initiative.

3.1.3.3 Un mandat d'information

Les intervenants du milieu scolaire se donnent un mandat d'information auprès des parents concernant les difficultés que peut vivre leur enfant. Ils considèrent la nécessité, selon les besoins du jeune, de les référer vers l'organisme le plus approprié. Leur rôle étant auprès des élèves, ils ne peuvent toutefois soutenir et accompagner les parents tout au long de leurs démarches, précise Paul, directeur adjoint :

Les ressources disponibles pour les parents qui ont des enfants où consommation, violence, gang de rue et compagnie... à qui vous pouvez vous adresser comme parents pour aller chercher de l'aide ? Moi, mon rôle comme direction d'école, il est auprès du jeune. Je me donne un mandat d'information auprès des parents, mais pas de support pis d'accompagnement auprès des parents. Je ne peux pas faire ça, ça ne

¹² Pour une description complète et détaillée du projet, voir : <http://www.acsm.ca/ecolesecontaire/>.

fait pas partie de mon mandat et il y a d'autres gens qui s'occupent de ça. (Paul, Directeur adjoint)

Ainsi, si pour les parents la situation nécessite un accompagnement sur le plan psychologique, le rôle du personnel scolaire est de leur proposer les ressources appropriées, précise Paul :

[D]e dire aux parents : « Écoutez, votre enfant a eu un épisode de consommation, êtes-vous au courant ? » Et là on suggère aux parents, s'ils ont besoin d'un support là-dedans, d'aller au CLSC, il y a du travail social qui est offert au CLSC, et il y a des groupes d'entraide aux parents aussi. (Paul, Directeur adjoint)

Il s'agit, en somme, pour le personnel scolaire, de favoriser une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de l'aide disponible et d'orienter les parents dans leurs démarches, en souhaitant être entendu, explique Claire, une autre directrice adjointe. Mais elle aussi considère que là s'arrête le rôle de l'école :

Ici, on offre des services à la famille ; on leur donne des pistes de démarche. Mais il y a des trucs qui doivent se faire par les parents, et c'est les parents qui doivent amener leur fils chez le docteur, moi je peux juste le demander. (Claire, Directrice adjointe)

Ce qui ressort des propos des intervenants rencontrés est que bien qu'il existe des différences tant dans l'agir délinquant des filles et des garçons que dans la manière dont ils y réagiront, nous y reviendrons en détail plus loin, cet aspect ne semble pas prégnant dans leur pratique.

Ce qui est important pour eux, nous l'avons vu, est bien plus l'accessibilité aux ressources leur permettant une prise en charge efficace ou, dans certains cas, un dépistage précoce des problématiques que vivent leurs élèves, problématiques qui sont susceptibles de se traduire par le développement de situations-problèmes affectant le fonctionnement de l'école. En cette matière, les intervenants interrogés rapportent en grande majorité d'importantes lacunes, constatant parfois la méconnaissance des enseignants concernant différentes problématiques et leur sentiment d'impuissance en regard de l'orientation des interventions à effectuer ou encore l'accès limité aux ressources spécialisées, quand celles-ci existent. Leurs demandes concernant des formations adéquates, des ressources adaptées et accessibles et une concertation

continue au sein des équipes de travail paraissent justifiées. En effet, le développement d'une telle expertise permettrait aux intervenants en milieu scolaire, non seulement d'évaluer de manière plus uniforme et mieux éclairée tant les élèves que les situations-problèmes, mais aussi de se sentir davantage compétents lors d'interventions s'y rapportant.

En somme, indépendamment du genre derrière l'auteur d'une situation-problème, les participants à notre étude conviennent qu'il est souhaitable de mettre en place des mesures et des programmes spéciaux, et de faire la promotion d'un sentiment d'appartenance au milieu scolaire. Une intervention rapide auprès des élèves au moment où surgit une situation-problème est la mesure privilégiée par les intervenants dans ce cas. Mais mieux encore, estiment-ils, des outils de dépistage et des moyens de prévention seraient à préconiser, afin d'éviter d'avoir à intervenir une fois le problème posé. Reste qu'éviter toute situation-problème tient un peu de l'utopie. Que se passe-t-il alors lorsque la prévention a, en quelque sorte, échoué ?

3.2 AU MOMENT OÙ SE POSE UNE SITUATION-PROBLÈME

Les intervenants rencontrés sont amenés, au cours de leur travail, à multiplier les activités, à développer toutes sortes d'interventions et à établir de nouvelles stratégies d'actions pour faire face aux situations-problèmes auxquelles ils peuvent être confrontés. Quel que soit le type de démarche qu'ils envisagent et mettent en place, que celle-ci soit progressive ou ponctuelle, ils doivent composer avec certains obstacles qui limitent leurs interventions.

3.2.1 Une approche dissuasive graduée

Lorsque survient une situation-problème, un plan d'intervention s'organise autour des jeunes impliqués dans l'événement. Il s'agit d'une démarche progressive au cours de laquelle les intervenants rencontrent premièrement individuellement les jeunes pour discuter du problème. Cette première approche consiste à écouter les jeunes et à les informer des démarches subséquentes. Ensuite, l'implication des parents est de mise dans la majorité des cas, estiment les interviewés. En bout de ligne, une mesure

disciplinaire – qui dépendamment de l’acte posé et des facteurs contextuels et sociaux qui caractérisent les jeunes et leur milieu de vie, peut aller d’une simple réflexion écrite au renvoi permanent de l’école – sera décidée et appliquée.

3.2.1.1 Le support aux élèves

L’ensemble des intervenants rencontrés est d’avis que, pour aider les jeunes à faire de meilleurs choix, il est nécessaire de les soutenir dans leurs efforts. Ils ont besoin de sentir qu’ils sont estimés et respectés, qu’ils ont une grande valeur, qu’ils sont capables de résoudre des problèmes et de trouver des solutions, d’être à l’aise dans leurs milieux de vie et de s’y développer harmonieusement, d’être appréciés par leur entourage et de se sentir en sécurité. Pour la majorité des intervenants des milieux scolaire et policier, il importe de faire sentir aux jeunes que l’objectif de la première rencontre suivant l’avènement d’une situation-problème est de régler le problème ; pas nécessairement de le punir, mais davantage d’agir sur la cause de ses comportements :

La façon dont moi j’interviens avec les élèves, c’est toujours, et je mets ça en place dès le départ, c’est pas un jugement de l’élève, c’est un jugement des comportements et des attitudes et donc de... de mettre l’élève... pas en confort, parce qu’ils sont toujours inconfortables quand ils sont dans mon bureau pour une situation comme celle-là, mais de faire comprendre à l’élève que l’intervention qu’on fait, c’est au sujet du geste, au sujet de l’événement, et que si on a de l’aide, du support, des conseils à donner à cet enfant-là et à ses parents, l’objectif est toujours de régler ce qui ne va pas. (Paul, Directeur adjoint)

On va lui expliquer ce que ça signifie, c’est quoi le Code criminel, qu’est-ce qui pourrait lui arriver. Pour autant l’informer sur ses droits que sur ses responsabilités. Et après, des fois, on va faire une espèce de contrat, mais ça, c’est plus personnel à chaque agent sociocom. Nous, ici, on fonctionne un peu comme ça. On va faire un espèce de contrat verbal avec le jeune que si son comportement s’améliore, nous on s’engage, on leur propose une petite activité récompense avec nous, donc une patrouille dans le secteur parce que les jeunes sont fascinés par le véhicule de police, notre équipement et tout ça. Tu sais, un incitatif, c’est ce qu’on va proposer. (Anne, Policière sociocommunautaire)

D’autres intervenants précisent que, lorsqu’ils constatent un manque de collaboration de certains parents dans les interventions initiées par l’école et leur manque de soutien de

leur jeune, ils informent ce dernier des possibilités qui s'offrent à lui et lui fournissent les outils nécessaires pour l'aider et le soutenir afin qu'il prenne une décision éclairée. Que les jeunes soient victimes ou délinquants, l'école les supporte dans leurs cheminements personnels et cherche des moyens d'action personnalisés pour répondre à leurs besoins, soutient Claire, directrice adjointe :

Des fois, même si les parents sont plus ou moins ouverts, nous autres on informe les jeunes qu'ils ont le droit de consulter le médecin. Qu'ils ont le droit d'avoir une prescription à partir de 14 ans, puis ils peuvent s'arranger avec leur famille aussi. Si leur mère ne veut pas faire la démarche, on leur dit qu'ils peuvent la faire eux-mêmes la démarche : « Va au CLSC et demande un rendez-vous médical ». Pis il y en a qui le font. (Claire, Directrice adjointe)

Sonia, travailleuse sociale, rappelle, à juste titre, que la politique du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) qui prévaut actuellement au Québec promeut une approche basée sur la réduction des méfaits. Ainsi, les interventions préconisées ne viseront pas de façon systématique l'arrêt de la consommation d'alcool ou de drogue, par exemple, mais plutôt la diminution des conséquences négatives de leur usage pour les élèves ainsi que pour l'école en général. Cette approche teinte et module ses interventions, précise-t-elle, et ce, sans distinction selon le genre.

Dans un cas comme celui-là, les mêmes règles s'appliquent que ce soit un gars ou une fille. Quand on se rend compte qu'un jeune consomme, on devrait avertir la direction, comme les profs, on a pas le choix. Mais moi, je ne le dénonce pas systématiquement, car je suis en réduction des méfaits. Donc je lui parle des effets de sa consommation : bon, on s'endort en classe, on est moins concentré, mais ça s'arrête là. En fait je n'ai jamais dénoncé un jeune. [rire] Moi, je ne suis pas pour la punition, je suis en relation d'aide et, encore une fois, en réduction des méfaits. Je vais travailler avec le jeune pour l'aider et comprendre sa consommation. (Sonia, Travailleuse sociale)

Et, selon Paul, directeur adjoint, la direction des écoles appuie cette façon de faire :

Encore une fois, quand c'est pour de la consommation, ce n'est pas une démarche de répression, c'est une démarche de support, d'information du jeune sur ce que tu consommes pis c'est quoi les effets, pis où ça peut aller. Tu sais, c'est quoi les étapes suivantes pis auprès des parents. (Paul, Directeur adjoint, parlant de la politique de l'école)

En effet, le ministère de la Santé et des Services sociaux, en collaboration avec plusieurs partenaires, a créé un guide, *L'école en santé*, à l'intention du milieu scolaire et de ses

partenaires – dont les parents – afin de favoriser la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes. Ce guide propose une démarche concrète pour aider l'école à répondre de manière optimale aux besoins des jeunes¹³.

3.2.1.2 L'implication parentale

L'objectif principal à atteindre, selon les intervenants des milieux scolaire et policier, est de rencontrer et de sensibiliser les parents des jeunes qui sont impliqués dans un événement-problème sur la situation de leur jeune. L'objectif sous-jacent est de rendre ces parents plus aptes à comprendre les agissements de leur enfant et les amener à intervenir auprès de lui. Les parents sont également renseignés sur les différentes ressources sociales et communautaires pouvant les aider. Ces rencontres visent, en quelque sorte, à mobiliser les parents en regard du vécu de leur enfant :

Nous, ce qu'on fait dans ce temps-là, encore une fois, c'est une démarche d'information auprès des parents. Moi, je rencontre les parents et je me fais assister dans ce temps-là par le psychoéducateur... qui est bien au fait de ces situations-là, ou du surveillant d'élèves qui a été policier pendant longtemps, parce que c'est une intervention qui est très délicate auprès des parents. Parce que là, on parle pas d'un jeune qui a volé de la gomme au dépanneur. On parle par exemple d'une jeune fille qui a été enrôlée dans gang de rue, qui a fait de la prostitution pour les gangs de rue et qui est en train d'enrôler d'autres jeunes là-dedans. (Paul, Directeur adjoint)

On va essayer de mobiliser tout le monde, voir avec ses parents si il y a quelque chose qui a changé. (Anne, Policière sociocommunautaire)

Le rôle individuel des parents découle de leur responsabilité, notamment en ce qui a trait au cheminement scolaire de leur enfant. Tous les intervenants rencontrés ont souligné l'importance de la participation des parents dans l'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé si leur enfant est en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage :

On fait appel régulièrement au support des parents, pour voir qu'est-ce qu'on peut mettre en place pour que la situation s'améliore. (Paul, Directeur adjoint)

¹³ Pour vous procurer le guide *L'école en santé*, vous pouvez vous rendre à l'adresse électronique suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/csc/promotion/ecoleensante.html>.

L'attitude des parents face à l'intervention mise de l'avant par l'école auprès d'un élève aurait un impact considérable concernant la réussite de cette intervention et l'augmentation de comportements prosociaux manifestés par le jeune, considère cette directrice adjointe :

L'attitude des parents a un rôle majeur, c'est là que ça se joue moi je trouve [...] Il y a des parents qui font le nécessaire, qui vont se donner corps et âme et, en général, ça va diminuer les problèmes. Quand les parents sont ouverts, c'est merveilleux, ça ne diminue pas tous les problèmes, mais au moins on essaie de structurer l'affaire pis d'aider l'enfant le plus possible. (Josée, Directrice adjointe)

À l'inverse, lorsque les parents sont incapables de jouer leur rôle dans l'intervention auprès du jeune, alors l'implication du policier devient déterminante estime Anne, policière sociocommunautaire :

Quand les parents ne sont pas impliqués et qu'ils ne sont pas capables d'avoir de contrôle ou d'encadrement, c'est sûr que ça a un impact sur le jeune. (Anne, Policière sociocommunautaire)

À ce sujet, le Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) en collaboration avec quelques partenaires dont les centres de santé et de services sociaux (CSSS) et la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ont lancé le projet « Le parent, un allié essentiel¹⁴ ». Ce projet vise à outiller les parents de communautés ethnoculturelles afin qu'ils puissent prévenir l'implication de leurs enfants dans toutes formes de criminalité. Les organismes publics qui travaillent auprès des jeunes et de leurs parents y expliquent leur mission, leurs rôles et leurs services et fournissent des conseils et des ressources aux parents.

Dans le contexte de cette étude, le milieu familial peut être considéré soit comme étant un facteur de risque ou un facteur de protection vis-à-vis des conduites antisociales des jeunes. Il doit en outre être vu comme étant un facteur pouvant influencer la prise de décision des intervenants. Ces derniers sont revenus à plusieurs reprises sur l'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire des jeunes,

¹⁴ Pour une description détaillée du projet « Le parent un allié essentiel », voir le site Internet du Service de police de la Ville de Montréal sous la rubrique « Documentation et information » à l'adresse suivante : <http://www.spvm.qc.ca/fr/documentation/gd-parent-allie-essentiel.asp>.

d'autant plus lorsque ceux-ci vivent des difficultés. Le milieu familial est un endroit où un jeune devrait pouvoir développer et entretenir des relations significatives avec ses parents qui sont préoccupés par son bien-être, sans quoi des lacunes comportementales importantes peuvent se développer (Le Blanc, 2003). Dans le discours, et de façon générale, les représentations qu'ont les intervenants du rôle des parents sont apparues consistantes avec plusieurs écrits sur la famille comme facteur de risque pour le développement de conduite déviante lorsque celle-ci est dysfonctionnelle (Sprott et coll., 2001a ; Krug et coll. 2002 ; Le Blanc, 2003 ; Cousineau, 2007).

3.2.1.3 La concertation d'intervenants

Lorsque l'école prévoit des interventions pour les jeunes en difficulté, il est convenu de parler de stratégies d'intervention ciblée. Les plans d'action ont alors pour but de corriger les comportements inadéquats et de limiter les difficultés induites par ces conduites. Un intervenant scolaire souligne en ce sens la nécessité d'agir rapidement et systématiquement pour éviter l'escalade de comportements inappropriés. Encore une fois, l'intérêt d'impliquer les parents dans l'intervention est noté :

On n'attend pas que ça fasse 25 fois en un mois qu'il est expulsé de classe pis que là on appelle et c'est la catastrophe. À chaque fois qu'il y a une expulsion de classe, l'enseignant va appeler le parent. (Paul, Directeur adjoint)

Les interventions menées auprès des jeunes ciblés en raison de leurs conduites visent à améliorer leurs comportements, leurs habiletés sociales ainsi que leur capacité à résoudre les conflits et les problèmes interpersonnels qu'ils vivent. Ces moyens sont habituellement mis de l'avant par les directeurs adjoints de l'établissement d'enseignement ; selon la description qui nous en est faite, ils sont rarement sous la responsabilité immédiate des enseignants, quoique leur collaboration soit cependant précieuse pour en assurer un suivi adéquat. Dans l'esprit d'une action concertée, il peut arriver qu'on choisisse de créer un comité formé par un ou une conseiller(ère) en adaptation scolaire attaché à la commission scolaire et des intervenants spécialisés pouvant aussi inclure des enseignants, la direction d'école et même les parents, pour prendre en charge les cas les plus coriaces :

Si les situations ou les comportements ne se résorbent pas, à ce moment-là, on va faire appel à notre conseillère en adaptation scolaire de la commission scolaire, on va faire un comité d'aide, donc de professionnels de l'école, au moins un enseignant, l'éducateur ou l'éducatrice au dossier, la direction de l'école, les parents, le jeune, et là on va se faire un plan d'intervention, on va dire : « tu as tant de temps », ou « on s'attend à telle telle amélioration dans un tel laps de temps, on se revoit rendu à ce moment-là ». (Paul, Directeur adjoint)

Il y a une chose en prévention qui aurait pu être faite. La première ligne, ils éprouvent beaucoup de difficulté à l'école donc, là-dessus, moi, je dirais en premier lieu : « Est-ce que ce jeune-là a un plan d'intervention ? » Parce que là, en partant, s'il éprouve beaucoup de difficultés à l'école, bien avec un plan d'intervention qui fait qu'on assoit autour de la même table le jeune, les parents, l'intervenant du niveau, l'éducateur TES [Technicien en éducation spécialisée], l'adjoint, en l'occurrence moi, et aussi des fois le psychoéducateur, bon ici on a un psychoéducateur à l'école. On peut commencer à voir c'est quoi les besoins du jeune, c'est quoi ses forces et ses faiblesses puis quels seront les gestes à poser pour améliorer la situation. (Simon, Directeur adjoint)

Autant les intervenants du milieu scolaire que ceux du milieu policier constatent que la prévention et la lutte contre la violence et les mauvaises conduites ne peuvent se faire sans développer une équipe rassemblée autour de valeurs communes, librement discutées, consciemment acceptées et profondément assumées. Un directeur adjoint cite en exemple la problématique entourant les jeunes membres d'un gang de rue.

Les gens de gang de rue, tu ne sauras rien de ces jeunes-là et quand ils sont rendus là, ça va prendre une action concertée des parents, de l'école, des services sociaux, de la police; on ne sort pas d'un gang de rue comme on veut. (Paul, Directeur adjoint)

On comprend, en somme, que les interviewés partagent l'avis que l'intervention ciblée jumelée à des interventions visant un plus grand nombre de jeunes ou, en langage criminologique, la prévention spéciale jumelée à la prévention générale offre les meilleures chances d'être réellement efficaces auprès des élèves les plus à risque de développer des comportements socialement réprimés.

Certains policiers notent que, parmi les outils de prévention dont ils disposent, les présentations vidéo et les pièces de théâtre interactives mettant en scène des

problématiques que certains jeunes peuvent vivre sont particulièrement utiles parce qu'elles permettent aux élèves de s'exprimer sur des sujets qui les préoccupent :

On a des présentations sur l'intimidation, le taxage, la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes, c'est varié, sur les drogues. On va s'ajuster aux demandes, on a des PowerPoint sur l'alcool au volant. Cet après-midi je n'ai pas rien de très structuré, mais je vais répondre à leurs questions qui sont des fois pour nous autres très banales. (Anne, Policière)

On a le « Théâtre parmi nous » qui fait une pièce de théâtre, ça s'appelle Le Prince Serpent. Ça explique le recrutement des jeunes filles par les gangs de rue pour la prostitution, la drogue, le transport des armes, tout ça. C'est une pièce de théâtre. On les a fait venir ici à l'école l'année passée, y'a beaucoup de jeunes qui l'ont vue. Ça sensibilise beaucoup. (Denis, Policier)

Ce que ça fait cette pièce de théâtre [Le Prince Serpent], ça va amener des dénonciations, des jeunes vont dire soit qu'ils sont sollicités, soit qu'ils sont pognés dans quelque chose, ou parler de quelque chose qu'ils ont vécu. Ça va amener beaucoup de ça. (Anne, Policière)

3.2.1.4 Des mesures disciplinaires

Bien que l'objectif premier d'une intervention en regard d'une situation-problème ne vise pas l'imposition systématique d'une mesure disciplinaire punitive, les conséquences des comportements violents et de toute autre inconduite doivent être claires et inévitables soutiennent les intervenants rencontrés. Dans ce cas, une mesure disciplinaire s'imposera, en quelque sorte.

C'est sûr qu'on passe parfois par des mesures disciplinaires qui peuvent aller de la retenue à la suspension de l'école, bon des choses comme ça. (Paul, directeur adjoint)

Les interviewés insistent pour dire que les élèves doivent être tenus responsables de leurs actes et reconnaître que leur inconduite découle de choix faits sciemment. Les élèves doivent aussi participer activement à la prévention et à l'endiguement de la violence qui découle de situations-problèmes. Une directrice adjointe ajoute que l'école doit tout mettre en œuvre pour aider les élèves revêches et les ramener sur le droit

chemin. À son avis, le renvoi d'un élève vers une école spécialisée, par exemple, ne signifie pas réellement une punition, mais plutôt une action préventive :

Si, des fois, ça l'air d'une punition l'école spéciale, moi je ne vois pas ça comme une punition. Ça aide des jeunes qui sont vraiment pas sur la bonne voie, souvent non seulement à revenir sur la bonne voie, mais ça les empêche de faire des grosses gaffes pis, à un moment donné là, on a l'âge légal de faire face aux conséquences... (Claire, Directrice adjointe)

Selon un autre directeur adjoint, parfois le déplacement d'un élève vers un autre milieu scolaire est souhaitable afin de le protéger et d'assurer sa sécurité suite aux gestes qu'il a posés. Si la direction de l'école a le moindre doute qu'il pourrait subir des préjudices, elle optera pour une relocalisation dans un autre milieu scolaire précise-t-il :

Ce qui peut arriver, si le jeune est brûlé dans le milieu. Ça arrive parce que, vous comprenez, les 31 autres jeunes du groupe vont dire : « Moi, je ne suis pas à l'aise de cohabiter avec un jeune qui attaque un autre avec un coup de raquette. » C'est là qu'on commence à parler de certains déplacements. On appelle ça des relocalisations. Comme... le jeune est brûlé et on a peur pour lui à sa sécurité, pour des représailles, parce que celui à qui tu as affaire, tu sais pas qui pourrait défendre qui, tu sais, ça arrive aussi dans le milieu scolaire. Donc là, des fois, on peut commencer à faire des relocalisations d'une école à l'autre en transférant le dossier de l'élève et en s'assurant qu'il aura un suivi. (Simon, Directeur adjoint)

Les intervenants parlent de gradation dans les mesures disciplinaires. Ainsi, la planification des sanctions à imposer permet une tentative de conciliation avant d'entreprendre une démarche plus formelle et plus lourde de conséquences pour le jeune, explique Marc, policier communautaire :

Tu as trois étapes, tu as trois choix : tu as l'avertissement verbal, tu as l'avertissement écrit (verbal tu ne fais même pas de rapport), pis tu as la mesure de renvoi. Quand tu décides de l'envoyer en mesure de renvoi, tu mets le jeune en état d'arrestation, pis tu lui donnes ses droits, tu lui fais signer le formulaire c'est une grosse procédure. (Marc, Policier sociocommunautaire)

Choisir les actions appropriées pour assurer le bien-être et le bon développement des élèves est une préoccupation importante pour la majorité des interviewés. C'est pourquoi la réhabilitation leur paraît un élément essentiel à considérer dans le traitement des situations-problèmes qu'ils sont appelés à gérer. Néanmoins, l'école doit parfois faire face à des difficultés de taille pour accomplir cette mission.

3.2.3 Les obstacles à l'intervention

Comme nous l'ont fait comprendre les différentes personnes rencontrées dans le cadre de notre recherche, intervenir auprès de jeunes en difficulté n'est pas chose aisée. Elles doivent composer avec des parents peu ou mal impliqués dans l'éducation de leur enfant, des problèmes de ressources humaines et financières, des problèmes d'organisation et d'encadrement des projets éducatifs ou, encore, des enseignants peu expérimentés ou mal adaptés à leur rôle professionnel. Autant de facteurs qui rendent le travail des interviewés relativement compliqué, comme nous le verrons maintenant.

3.2.3.1 Des parents peu impliqués vs des parents mal impliqués

Selon plusieurs intervenants rencontrés, les parents seraient à blâmer pour le comportement inadéquat et l'inconduite de leurs enfants à l'école : ils négligent souvent leurs enfants, ne sont pas de bons modèles de comportement et doivent acquérir des compétences parentales, précisent-ils. Des parents avoueraient eux-mêmes être tout simplement incapables de contrôler leurs enfants :

Le père était vraiment dépassé. Il venait me voir, il appelait la sécurité à l'école, il cherchait sa fille dans un état de panique. Il y avait une travailleuse sociale dans le dossier et la DPJ est finalement entrée dans le dossier pareil parce que c'est un parent que j'appelle ultra marshmallow, tu sais qui dit « oui, oui », mais qui ne fait absolument rien. Donc là, c'était une vraie blague ; on donnait des recommandations, on faisait notre bout à l'école, l'enfant faisait vraiment ce qu'elle voulait à l'extérieur. Quand on commence à considérer qu'ils font vraiment ce qu'ils veulent, que c'est out of control, ben on dit : « Regarde, il faut qu'on signale dans ce cas-là. » (Simon, Directeur adjoint)

Alors que d'autres nieraient que leur enfant puisse causer des difficultés :

Ils arrivent au secondaire et, souvent, il y a eu au primaire négation des problèmes par les parents qui refusent les services, refusent l'évaluation offerte, refusent de mettre des heures supplémentaires. Ils s'imaginent qu'en changeant d'école, en arrivant au secondaire, que tous les problèmes vont disparaître. Souvent, ça arrive au secondaire et là, naturellement, la situation explose. Les parents se sont fait dire pendant cinq-six ans : « Votre enfant a des problèmes, il devrait être suivi. » Et ils ont dit : « Non, non ! » Souvent, c'est là qu'on réussit à mettre le poing et leur dire : « Écoutez là, ça ne sert à rien de nier, on vient de changer de milieu, il s'est fait de nouveaux amis... » [Et ça continue],

parce que souvent ils disent qu'il est étiqueté au primaire. C'est là que les gens disent « on va faire quelque chose », et il est souvent trop tard, malheureusement. Les parents qui refusaient les évaluations, bien c'est là qu'on les fait. (Josée, Directrice adjointe)

Tu vois les jeunes que les parents ont abandonnés. Ils arrivent au niveau secondaire et ils ont abandonné. Il y a beaucoup de décrochage aussi, beaucoup pour les garçons. (Alain, Policier sociocommunautaire)

Ce qui est le plus problématique, c'est quand les parents nient. Quand les enfants mentent à leurs parents et que les parents les croient. Le principal problème, c'est soit que les parents nient, qu'ils sont complètement démunis, qu'ils ne savent pas comment être un parent, comment imposer des règles. (Claire, Directrice adjointe)

On l'a déjà souligné, l'adolescence est une période de changements tant au plan physique que psychologique. Les jeunes ont besoin de développer leur autonomie, mais ils ont encore besoin d'encadrement, d'être guidés et accompagnés dans les choix qu'ils font (Coslin, 2005). Les intervenants soulignent que la présence, la disponibilité et les compétences parentales déficientes nuisent au développement d'attitudes saines chez les jeunes. Ces déficiences sont parfois accompagnées d'une lassitude de la part des parents ; leurs efforts leur semblant ne mener à aucun résultat probant, ils abandonnent :

Des fois, c'est les parents aussi... Il y en a qui sont démunis et d'autres qui ont complètement abandonné quand le jeune arrive au secondaire, ils laissent faire. (Alain, Policier sociocommunautaire)

Il y a des parents ouverts et des parents pas, qui ne veulent rien savoir. Ils laissent aller les enfants et eux autres, ben, ils se mettent dans le trouble comme ça à l'école. (Claire, Directrice adjointe)

Les interviewés ont aussi mentionné la violence et les mauvaises conduites parentales. Ils indiquent qu'il est possible que les parents renforcent les troubles de comportement des jeunes en minant les efforts de l'école pour combattre ce comportement. Les intervenants parlent alors de problématiques multiples ayant des répercussions dans toutes les sphères de la vie des jeunes : à la maison, à l'école, dans les endroits publics.

Quand un enfant a un trouble d'attention, pis qu'il n'a pas d'encadrement à la maison, pis qu'il a des problèmes de violence familiale, pis qu'y a des problèmes de consommation chez les parents qui, à un moment donné, se découvre chez l'enfant aussi... Quand on met

tout ça ensemble, ça ne fait pas juste s'additionner, ça devient exponentiel. Et c'est là que les troubles de comportement à la maison, à l'école, dans le transport scolaire eh... les difficultés de comportements en classe font que ça nuit à l'apprentissage du jeune et là, il se met à avoir du retard scolaire. (Paul, Directeur adjoint)

Des fois l'élève vit d'autres sortes de problèmes personnels, que ce soit vis-à-vis de sa vie ou de sa famille malheureusement. On a des jeunes qui vivent des choses terribles et des fois, ça peut se manifester, des fois on peut comprendre plus tard qu'est ce qui manifeste ces comportements-là. (Évelyne, Directrice adjointe)

Soulevées par quelques intervenants, parmi les différents problèmes d'ordre personnel auxquels doivent faire face certains élèves, se trouvent les conditions de vie difficiles des familles défavorisées. Ces dernières, souvent pour des raisons économiques, sont contraintes de concentrer leurs énergies et leur temps à combler les besoins physiologiques de la famille. Par conséquent, l'encadrement et la supervision parentale se relèvent déficients :

Les parents, ce n'est pas qui se sauvent de nous. C'est qu'au niveau de l'horaire de travail, ben l'immigration récente, n'ont pas des conditions de travail très évidentes. Même si on est au Québec, il ne faut pas se leurrer. Donc, ils travaillent des grosses semaines pour arriver à accumuler l'argent nécessaire. Souvent, ils ont deux ou trois emplois, il ne faut pas se fermer les yeux non plus. Donc, les parents quand on leur demande de venir à l'école, souvent c'est un choix économique. (Simon, Directeur adjoint)

Quand les jeunes sont rapidement laissés à eux-mêmes, qu'ils n'ont pas beaucoup d'encadrement, qu'ils ne sont pas beaucoup supervisés, même si ce n'est pas la volonté des parents qui manque, c'est la réalité. [Anne parle d'une mère monoparentale qui doit travailler de longues heures pour subvenir aux besoins de sa famille.] Ce n'est pas qu'elle n'est pas concernée par le bon développement de ses enfants, mais la réalité du quotidien l'oblige à s'absenter de la maison. (Anne, Policière sociocommunautaire)

La mère est monoparentale et elle a quatre enfants, elle veut énormément, mais le problème c'est qu'elle a une réalité : elle doit faire vivre sa famille. Donc, elle travaille énormément, je ne sais pas combien d'heures par jour, et elle n'est jamais là. Donc, par son absence, ce n'est pas parce qu'elle veut mal faire c'est parce qu'elle doit subvenir aux besoins de sa famille, ben le jeune il est complètement désorganisé, il n'a pas assez d'encadrement. (Anne, Policière sociocommunautaire)

En contrepartie, d'autres parents seraient prêts à bondir et à protester avec véhémence devant les interventions de l'école. Ces parents font preuve de très peu d'objectivité et de retenue affirme cette directrice adjointe qui se désole devant l'attitude de certains parents :

C'est l'autre parent, celui qui appelle et dit : « Mon fils m'a dit que tel prof a fait telle affaire. » Et là c'est parti, c'est l'accusation en partant. Ça, il y en a, c'est la version de leur fils ou de leur fille et ils y tiennent mordicus. Il faut dire : « Vous savez, il y a tout le temps deux côtés à une médaille, je vais aller voir ce qui s'est passé, je vais vous revenir là-dessus. C'est correct que vous m'ayez téléphoné, je pense que c'est important qu'on fasse le point là-dessus. » C'est maudissant... il faut tout le temps recentrer les choses et c'est tout le temps des affaires de perceptions. C'est tout le temps de recadrer la version de l'enfant versus la version de l'adulte. La majorité des conflits sont là de toute façon. (Josée, Directrice adjointe)

Lorsque le soutien et l'autorité familiale faiblissent, les jeunes se tournent vers leurs camarades ou, parfois, les jeunes s'associent à d'autres jeunes qui vivent des difficultés, soulignent les interviewés. Les maisons de jeunes seraient un endroit propice à l'éclosion de mauvais comportements, précisent-ils. Selon ce policier, ces maisons regroupent souvent des jeunes en difficulté et leur rencontre n'est pas toujours sans conséquence :

Il y en a qui vont dans les maisons de jeunes et après on a des problématiques, c'est sûr. Souvent ceux qui fréquentent les maisons de jeunes, c'est ceux qui ont besoin d'aide. (Alain, Policier sociocommunautaire)

3.2.3.2 L'impact de l'implication parentale au plan d'intervention

Les modèles parentaux déviants peuvent être à l'origine des conduites délictueuses des adolescents, selon quelques intervenants. D'autres indiquent que les parents qui ne sont pas de bons modèles renforcent les mauvais comportements qui sont déjà présents chez leur enfant. Ce constat rejoint les observations de Le Blanc (2003) voulant que des contraintes et un encadrement parental servent de cloison à l'activité délinquante des adolescents. Les écrits nous enseignent aussi que les filles peuvent être plus affectées que les garçons par les ruptures familiales et, par conséquent, plus à risque de

développer un problème de délinquance (Biron, Gagnon et Le Blanc, 1980). Tandis que chez les garçons, il semble que l'apparition de comportement délictueux soit davantage liée à une association à des pairs délinquants. À travers les propos des interviewés, ce qui ressort principalement est que lorsqu'il y a des carences dans l'implication des parents, cela constitue un facteur menant à des problèmes de comportement chez le jeune. De fait, le jeune serait laissé à lui-même pour établir son propre cadre d'actions.

L'ensemble des répondants affirment que quelle que soit la qualité de ses habilités dans ce rôle, l'implication du parent est de mise dans la majorité des situations-problèmes et que ce dernier doit participer au plan d'intervention qui s'organise autour de son enfant. Lorsqu'il s'agit d'implication parentale, les intervenants font référence à des attitudes et à des comportements concernant leurs responsabilités parentales, la collaboration avec les intervenants et la mise en application des moyens d'interventions proposés par ces derniers.

L'analyse des données colligées dans le cadre de cette étude permet d'entrevoir que les répercussions de l'implication parentale au plan d'intervention ont un lien direct avec les attentes qu'ont les intervenants envers les parents et les attitudes et comportements de ces derniers. C'est-à-dire que la réussite d'un plan d'intervention est probablement l'aboutissement d'un équilibre entre les attentes des intervenants et les comportements des parents impliqués vis-à-vis de leur jeune. Bien que l'intensité et la nature du geste, et d'autres éléments divers puissent influencer les intervenants dans leur prise de décision et guider leurs interventions, il ne fait nul doute que l'implication parentale dans la vie du jeune oriente aussi les stratégies d'interventions. Mais au-delà de l'attitude parentale déficiente ou inappropriée, les intervenants se disent aussi confrontés à un problème de ressources limitant la portée de leurs interventions.

3.2.3.3 Un problème de ressources

Quelques intervenants ont évoqué que le contexte qui prévaut actuellement dans les écoles en est un de relative rareté des ressources, autant au plan financier qu'humain :

On en aurait besoin davantage, il n'a plus ou presque plus de psychologues dans les écoles et ça serait nécessaire. (Claire, Directrice adjointe)

Ce qui est très difficile, tout ce qui est pédopsychiatrie il n'y a pas de services, ça c'est majeur. Tu te retrouves dans les services, ça c'est une autre affaire, il y a cinq, six étapes... (Josée, Directrice adjointe)

D'autres intervenants déplorent le manque de services dans les institutions publiques tels les services de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ou les Centres locaux de services communautaires (CLSC). Aux dires des intervenants, pour procéder à un signalement et espérer qu'il soit retenu, le jeune doit être dans une situation extrêmement précaire, voire dangereuse. Dans d'autres cas, les services se renvoient la responsabilité d'intervenir :

Il va falloir que cette enfant, l'école se démène avec la DPJ ... et là, ça va être une bataille à n'en plus finir, parce que la stratégie de la DPJ, on le sait, et c'est parce qu'ils sont trop occupés aussi, à moins que la sécurité et la vie du jeune soit en danger et que le juge dise « tu es placé », c'est des mesures volontaires, et rarement les parents vont accepter des mesures volontaires de cette ampleur rapidement comme ça, s'il ne s'est jamais rien passé avant. (Paul, Directeur adjoint, parlant de la prostitution et des gangs de rue)

On se le cache pas, aujourd'hui la DPJ réfère tout ça au CLSC. À moins que la fille ait un comportement qui est jugé immoral, tu ne peux plus faire des signalements, il faut que la vie de la personne soit en danger et ce n'est pas quelque chose... une affaire de même là, que la mère a besoin d'aide, ce n'est pas la DPJ qui s'occupe de ça, c'est le CLSC. Ils vont envoyer un intervenant en travail social. La DPJ dit : « Non ce n'est pas nous autres. » Et le travailleur du CLSC dit « avise la DPJ », mais avise la DPJ, c'est à toi à faire ton ouvrage. La DPJ, ils n'en veulent pas, c'est à toi. Là, on se ramasse... tu fais quoi ? (Alain, Policier sociocommunautaire)

Les cas les plus embêtants sont les cas d'absentéisme parce que, par la loi, on tape sur le clou quitte à appeler la DPJ, mais ce n'est pas tout. Le temps retenu, il ne faut pas oublier ça. Maintenant, ils retiennent les cas extrêmement lourds, l'absentéisme s'il n'est pas trop en danger, on s'est déjà fait répondre ça là. Et le CLSC va nous dire : « Appelle la DPJ ! » On se fait envoyer la balle. (Simon, Directeur adjoint)

On doit le signaler constamment [le jeune en difficulté] si on veut que la DPJ, qui refuse tout le temps le signalement, le retienne. Il y avait eu un

signalement de fait soit par la travailleuse sociale incluse au dossier et la DPJ se disait : « Il y a une travailleuse sociale, il y a des services et la mère collabore. » (Anne, Policière sociocommunautaire)

S'il le faut [on signale à] la DPJ. Mais je regarde la DPJ à Montréal, c'est plus difficile qu'en région. Les cas sont plus élevés, ils en ont plus et, au niveau de l'urgence, la gravité bien ça va prendre un échelon de plus qu'en région. (Josée, Directrice adjointe)

Les actions entreprises seraient donc souvent centrées sur l'urgence d'intervenir et axées sur l'action immédiate plutôt que sur la prévention, par exemple, estime cette policière :

C'est peut-être ça aussi le problème, on éteint les feux. Quand ça crie là, on est là. Je ne dis pas qu'on fait rien, parce que toute l'année on va dans les classes et je pense que ça aide énormément le travail de prévention. Mais on a trop de demandes. (Anne, Policière sociocommunautaire)

Autant de pressions concourent à créer un contexte d'urgence permanente, notent différents intervenants. Par ailleurs, un directeur adjoint souligne que les changements de gouvernements, de politiques et d'idéologies contrecarrent parfois les efforts de collaboration entre l'école et la communauté en cessant le financement de certains programmes offerts par les organismes communautaires.

Malheureusement, l'organisme Jeunes en mouvement a perdu le financement [...] Changement de gouvernement, changement de politiques... plus d'argent pour ça. (Paul, Directeur adjoint)

En plus des difficultés liées au manque de ressources, à l'intérieur même de l'école, la résolution de situations-problèmes est tout aussi difficile à gérer efficacement compte tenu des exigences que comporte la mise en place de certains moyens d'action. La prochaine partie décrit cette complexité due en grande partie à des problèmes d'organisation et d'encadrement.

3.2.3.4 Des problèmes d'organisation et d'encadrement

Pour intervenir auprès des jeunes en difficulté, il semble plus qu'important de faire preuve de flexibilité, d'être capable de créativité pour trouver voire inventer des solutions, plaident les intervenants que nous avons rencontrés. Pour les directions d'école, il s'agit de trouver des moyens de faire participer les jeunes à la réparation de

leurs actes inappropriés à l'intérieur d'un cadre de travail où les employés sont tenus à certaines règles définies par leur convention collective et protégés par leur syndicat. S'ajoute à cela les nombreux changements d'approche pédagogique des dernières années qui complexifient les méthodes de travail de l'ensemble du personnel scolaire, confient les intervenants scolaires rencontrés :

Ce qui nous empêche de faire ça [encadrer les élèves] efficacement, c'est des problèmes d'organisation parce que, naturellement, quand on organise ces services-là, il faut qu'on travaille avec des gens qui ont une convention collective donc en termes de nombre d'heures de présence-élève, de nombre de minutes en consultation, il y a des limites qu'on ne peut pas dépasser parce que les conventions, c'est comme ça. Donc ça, c'est un gros obstacle à la flexibilité qu'on aimerait avoir. (Paul, Directeur adjoint)

Ce qui nous bloque, encore une fois, c'est que nos employés sont syndiqués eux autres aussi, et si on fait faire le travail par les étudiants, on va se retrouver en situation de grief. Donc, dans des moments comme cette année où c'est un peu le bordel dans tout ce qui se passe dans le système d'éducation, on n'a pas eu cette année beaucoup de collaboration de nos gens, de nos employés de soutien, des employés de conciergerie [...] (Paul, Directeur adjoint)

Un autre frein à une intervention éducative auprès des jeunes, soutiennent les intervenants rencontrés, concerne la coordination et la nature même des travaux à accomplir. La gestion et la planification des horaires sont des enjeux humains et économiques importants, d'autant plus que les règlements de situations se traduisant en « travaux communautaires » nécessitent des assignations ponctuelles ne permettant pas d'avoir un horaire régulier. Aussi, certaines manipulations, par exemple pour faire disparaître les graffitis disgracieux, exigent l'utilisation de produits ou de matériel inapproprié dans un contexte d'éducation. Il ne serait par exemple pas correct d'exposer les élèves à des produits chimiques ou à des outils dont l'utilisation comporterait un risque pour leur sécurité :

Ce qui est difficile dans ces situations-là, c'est d'encadrer ça, parce que c'est beaucoup de temps [...] Encadrer 20 heures de travaux communautaires avec la disponibilité, la tâche et la responsabilité de nos gens ici, autant les psychoéducateurs que les profs, c'est très difficile à gérer donc on a... C'est sûr que le geste éducatif qui porte le plus fruit,

c'est celui-là [les travaux communautaires], mais l'encadrer c'est très difficile avec les ressources qu'on a. (Paul, Directeur adjoint)

L'autre chose qui nous bloque aussi, c'est quand les produits que les enfants ont utilisés s'effacent avec des produits hyper toxiques. Il faut attendre que tout le monde soit sorti de l'école, il faut que l'employé le fasse avec un masque spécial où il faut qu'il utilise une machine à... en français je ne connais pas le terme, mais un « sandblaster » ? Les élèves ne peuvent pas utiliser ça, question d'assurance là, parce qu'un « sandblaster », si tu t'envoies du sable dans l'œil ou dans le visage, tu peux te blesser sérieusement. Donc, ça nous limite aussi [...] (Simon, Directeur adjoint)

En somme, la direction d'une école doit jongler avec différents problèmes pour assurer la réalisation et l'efficacité d'un programme éducatif. La gestion des ressources humaines, plus spécialement, figure parmi ces complications.

3.2.3.5 Des enseignants inexpérimentés ?

Certes, l'école a peu de prise sur certains facteurs et mécanismes qui nuisent au bon fonctionnement du jeune en société, et par voie de conséquence, en milieu scolaire, notamment ceux qui concernent le fonctionnement de la famille. Par contre, elle peut, au moins dans une certaine mesure, faire contrepoids en fournissant un modèle de climat relationnel sain, en instaurant des programmes de promotion des habiletés sociales et en fournissant des services compensatoires aux jeunes en difficulté, ceci en collaboration avec d'autres institutions et organismes communautaires. Selon les directeurs adjoints rencontrés, l'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs, elle est également un lieu où se vivent des relations. Chaque matin, élèves, professeurs, membres de la direction et autres agents d'éducation s'y présentent avec leur personnalité propre et des situations de vie différentes.

C'est extrêmement important de supporter les enseignants qui vivent de choses pas faciles [dans leur vie comme à l'école], et il y en a qui ont des problèmes personnels aussi, et des fois un élève de la classe qui dérange pour un rien, bien des fois on le sort de la classe... Il faut composer avec tout ça. (Évelyne, Directrice adjointe)

Tout échange relationnel se produisant à l'école est ainsi coloré selon les individus impliqués, leur vécu personnel et expérientiel et les événements particuliers de la

journée dont ils ne peuvent faire abstraction dans leurs interactions avec les autres, notent les interviewés.

En contrepartie, les directeurs adjoints précisent qu'on devrait pouvoir s'attendre à ce que les enseignants soutiennent l'apprentissage et le développement de leurs étudiants et que ces derniers bénéficient de l'appui des enseignants en tant qu'adultes :

Disons qu'il y a des profs qui sont un peu plus rancuniers, mais on est adulte, il faut réagir en adulte et eux-autres, c'est des petits jeunes, il faut les traiter comme ce qu'ils sont. Entre toi et moi, c'est des petits culs ça encore. Ils vont apprendre là-dedans, on va leur apprendre à tirer une leçon... (Claire, Directrice adjointe)

C'est des gens [les enseignants] qui, c'est drôle à dire, mais souvent, c'est des gens qui n'ont pas d'enfants, alors dans leurs interventions ils sont très centrés sur leurs besoins à eux parce qu'ils se sentent menacés par les gestes des enfants donc, ils interviennent de façon un peu « bulldozer ». (Paul, Directeur adjoint)

Il est important de rattacher la plus ou moins grande réussite des échanges relationnels qui se vivent à l'intérieur des murs de l'école, non seulement à l'expérience des enseignants, mais également aux efforts d'insertion professionnelle ainsi qu'aux ressources offertes aux jeunes enseignants en début de carrière :

Je dirais que les changements qu'il y a eu dans le corps professoral depuis 5-8 ans, on a une équipe d'enseignants que la moyenne d'âge ne dépasse pas trente ans ici. Donc, ça fait des gens qui débutent dans le métier, qui manquent d'expérience des fois et, pas de façon péjorative, mais ils n'ont juste pas vécu. [...] Ce qu'il y a aussi, c'est que la différence d'âge entre nos enseignants qui ont 24-25 ans qui enseignent à des jeunes qui ont 16-17 ans et même des fois 18 ans. Il n'y a pas de fossé de génération donc, d'une part, des fois les réactions des élèves ressemblent aux réactions des jeunes enseignants. Et, encore une fois, je ne retiens pas ça contre eux parce qu'ils ne sont juste rendus là, mais à un moment donné le travail qu'on a faire, c'est un travail que le psychoéducateur est capable de faire aussi, c'est de dire : « Regarde là, t'as changé, tu es rendu l'autre bord de la clôture, tu as viré ta chaise de bord dans la classe, là toi t'es la personne qui est l'éducateur. » [...] D'avoir cette personne-là [le psychoéducateur] dans notre école, qui est capable d'aider les enseignants, c'est bien aidant. Les gens prennent beaucoup de bonnes expériences à travailler avec lui ; ils sont capables de faire de bonnes interventions plus rapidement dans leur carrière. Et un moment donné, ça leur permet d'agir eux autres mêmes sans nécessairement

avoir besoin de cette personne-là. D'eux autres mêmes être capables d'objectiver leur intervention pis leur réaction. (Paul, directeur adjoint)

Le système scolaire a été considéré jusqu'ici comme une institution au sens où, selon Durkheim (1894), il s'agit de

« manières collectives d'agir et de penser » (formes juridiques, conventions, coutumes) qui ont une existence propre, en dehors des individus, et auxquelles ceux-ci tendent spontanément à se conformer ; elle exerce sur les consciences individuelles une influence coercitive ; les croyances et les pratiques sociales agissant « sur nous du dehors » (cité dans Paulmier, 2000)

Autrement dit, à travers ce concept des représentations sociales collectives, la pensée Durkheimienne suggère la manière dont le collectif impose une contrainte à l'individu qui influera sur ses modes d'actions. Ainsi, pour en revenir à notre sujet de départ, le système scolaire dans lequel les jeunes évoluent prône le principe d'égalité entre les sexes comme un fait indiscutable qui est réfléchi dans le discours des interviewés qui décrivent le fonctionnement de l'institution. Il nous aura fallu aborder précisément la question d'une distinction possible entre les façons de concevoir les comportements des jeunes filles et garçons, et conséquemment dans les façons d'y réagir pour qu'enfin soit abordé l'objet central de notre étude. Voici maintenant ce qui est ressorti lorsque nous leur avons demandé si leur vision des comportements délinquants différait selon s'agisse d'une fille ou d'un garçon.

3.3 UNE DISTINCTION SELON LE GENRE DANS L'INTERVENTION

Les interviewés portent un regard similaire et partagent la même opinion à l'égard du *genre* lorsqu'ils abordent le sujet des comportements antisociaux des adolescents. Unaniment, ils affirment que l'expression de la violence chez les filles diffère en général de celle des garçons notamment en étant moins directe que chez ces derniers qui ont plus souvent recours à l'agression physique. Les filles, notent-ils, auraient tendance à exercer des formes de violence indirectes, telles la moquerie ou la propagation de rumeurs. Le plus souvent, les filles vont se regrouper entre elles et agir de concert pour atteindre une cible, expliquent-ils. Ces affirmations ne cadrent pas avec le stéréotype de la fille fragile et nécessairement victime (Toupin, 1998 ; Trépanier et Quevillon, 2002 ;

Shoemaker, 2005), mais elles sont évidemment tout à fait concordantes avec les observations des intervenants rencontrés comme nous le verrons maintenant.

3.3.1 Un protocole d'intervention unisexe

Bien que les directions d'école autorisent une approche disciplinaire auprès des élèves, elles exigent que les interventions soient les moins contraignantes possibles. Ainsi, deux types d'interventions se dégagent du protocole, l'intervention physique d'une relative rareté et dont les techniques sont non-violentes et, l'intervention verbale, plus fréquente et qui prend différentes intensités.

3.3.1.1 L'intervention physique

L'unique distinction concernant le protocole d'intervention en cas de situation-problème impliquant un élève renvoie à l'obligation d'avoir une présence féminine lorsqu'une intervention physique doit être effectuée auprès d'une jeune fille, notent les intervenants scolaires participant à notre étude. Il arrive que certaines situations nécessitent les compétences d'un intervenant qualifié en intervention physique, précisent-ils. Ces postes étant occupés majoritairement par des hommes, l'intervenant qualifié devra faire appel à une assistance féminine avant de procéder à l'intervention auprès d'une jeune fille, explique Simon, directeur adjoint :

Dans le protocole de première intervention, je vous dirais que la seule chose qu'on fait dans le cas d'une jeune fille est qu'on s'assurerait que, une jeune fille agressive et qu'on aurait besoin d'intervenir physiquement, on va pas s'assurer qu'une femme fasse l'intervention physique. parce qu'on a pas de femmes dans l'école qui sont en mesure de le faire, mais [on va s'assurer] qui a une femme qui soit présente. Soit qu'on va demander à la directrice adjointe du premier cycle d'être présente ou à une surveillante d'élèves ou à une éducatrice, mais il va y avoir une femme en présence. (Simon, Directeur adjoint)

Par ailleurs, l'intervention physique auprès des élèves n'est utilisée que si elle s'avère réellement nécessaire, la méthode à privilégier pour gérer une situation-problème étant sans contredit l'intervention verbale, mentionnent les intervenants.

3.3.1.2 L'intervention verbale

Si en ce qui a trait à l'intervention physique, l'unique distinction dans l'application des mesures résiderait, de l'avis des interviewés, essentiellement dans le fait qu'une présence féminine est requise lorsqu'une situation implique une jeune fille, pour ce qui est de l'intervention verbale, il en va autrement. En effet, le choix de l'approche et du discours à tenir face aux jeunes différerait selon qu'ils aient affaire à une fille ou à un garçon, soutiennent les participants à notre étude. L'intervention en sera une d'échange et de discussion avec les filles, tandis qu'avec les garçons la confrontation sera privilégiée :

Dans le processus d'intervention là, je dirais que l'intervention se fait de la même façon. Dans ce qui est dit et dans la façon dont c'est présenté, ce n'est pas pareil. C'est sûr que les garçons, on va être plus en mesure de les mettre au défi, de poser les bons gestes, tu sais, parce que les gars avec l'orgueil et tout... Et du côté des filles, peut-être que dans notre façon d'approcher la situation, les filles étant peut-être plus matures plus jeunes, on va avoir peut-être un discours plus adulte plus rapidement.
(Paul, Directeur adjoint)

L'attitude des intervenants dans leurs interventions verbales, du moins dans leur manière de la présenter, laisse entendre une vision assez stéréotypée des genres. D'une part, on considère que les filles ont appris à parler, à écouter et à comprendre, en somme à se montrer dociles et obéissantes, on favorise donc la discussion et, d'autre part, avec les garçons qu'on qualifie de robustes, frondeurs, voire dominateurs, on userait de tactiques viriles et très masculines valorisant ainsi la force physique et le caractère macho. Il s'agit là, de l'expression d'une perception des genres qui corrobore les propos tenus par différents auteurs (Adler, 1975 ; Chesney-lind 1989 ; Heimer, 1996 ; Shoemaker, 2005). Isabelle, travailleuse sociale, en donne une autre illustration :

C'est sûr qu'au niveau des troubles de comportements, on tolère moins chez les filles les écarts de conduite. Je pense qu'on tolère plus chez les garçons. Mais dans ma pratique... c'est dur à dire est-ce que c'est moi ou si c'est ce que j'ai vu par rapport à ça. C'est sûr qu'il y a plus de filles, on consulte davantage pour les filles parce qu'on tolère moins les écarts de conduite ou on est plus inquiets pour les jeunes adolescentes [...] C'est sûr qu'un échange traditionnel de relation d'aide, ça se fait par la parole. Les gars, c'est peut-être moins la façon de les rejoindre. Comment mieux rejoindre les gars, c'est peut-être dans un autre rapport

que la relation d'aide traditionnelle, d'échanges verbaux. Donc, on reçoit plus de jeunes filles. C'est plus dans le mode féminin de se confier. Et ceux qui viennent d'eux-mêmes, c'est plus des jeunes filles. (Isabelle, Travailleuse sociale)

En réponse à une relance sur le fait qu'il semble y avoir plus de jeunes filles que de jeunes garçons qui viennent de leur propre chef à sa rencontre, cette travailleuse sociale mentionne qu'elle tient un registre statistique sur le nombre d'étudiants qui se présentent à son bureau. Toutefois, ces données comprennent autant les jeunes qui se présentent de manière volontaire que ceux qui sont référés par la direction. Il est donc impossible de savoir si les filles et les garçons sont référés en proportion identique par les directions des écoles. On y constate néanmoins, globalement, qu'un pourcentage plus élevé de filles comparativement aux garçons se retrouvent dans une démarche de relation d'aide.

En fait j'ai fait un pourcentage... par rapport gars-filles là, 66% de filles et 34% de gars. Le chiffre comprend et les références et les volontaires. (Isabelle, Travailleuse sociale)

À l'exception de cette travailleuse sociale, les intervenants rencontrés ont affirmé qu'il n'existe aucune différence dans le traitement d'une situation-problème qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. Effectivement, selon les propos des interviewés, la conséquence appliquée en regard d'un acte délictueux paraît être identique. Il faut rappeler ici que le code de vie établi dans chaque institution scolaire visitée, élément central sur lequel s'appuie l'école pour déterminer une sanction, n'affiche aucune distinction de genre dans la formulation des attentes face aux élèves. Ce constat rejoint un rapport produit par Carrington et Schulenberg en 2003 dans lequel le pouvoir discrétionnaire de la police à l'égard des adolescents au Canada et les facteurs qui influencent l'exercice de ce pouvoir ont été observés. Les auteurs concluent que le facteur sexe dans la prise de décision n'aurait qu'une très faible incidence sur les mesures prises à la suite d'un événement. Toutefois, dans les récits d'intervention que nous font les interviewés, il ressort sans équivoque que leurs interventions se font distinctement en fonction du sexe, et ce, toutes catégories d'intervenants confondues. En outre, il apparaît que la différence dans les interventions découle du fait que les comportements des jeunes ne s'exprimeraient pas de la même façon.

3.3.2 Des différences dans les manifestations de violence

Ce constat amène à réfléchir sur le fait que d'un point de vue théorique la délinquance juvénile a été souvent dépeinte de façon globale, sans distinction de genre, mais qu'en est-il dans la pratique ? Ainsi, à travers le regard des professionnels œuvrant sur le terrain et interagissant au quotidien avec les jeunes voyons comment ceux-ci perçoivent les comportements déviants manifestés par les filles et les garçons et quelles sont leurs réactions face à ces expressions de violence. Tous les interviewés s'entendent pour dire qu'il existe une différence entre les filles et les garçons dans les manifestations de violence. De manière générale, les filles se servent des mots comme arme alors que les garçons useront de la force physique pour provoquer ou se défendre :

Entre les garçons et les filles, oui il y a une différence, c'est sûr. Pour plusieurs [en parlant des garçons], ils sont plus agités, pas de manière générale, mais pour plusieurs ils sont plus agités, ils sont souvent malheureusement retirés des classes, ce sont eux qui sont souvent mis dehors de la classe et envoyés au local de retrait [pour l'agressivité] C'est surtout les garçons, ils sont plus impulsifs. (Claire, directrice adjointe)

[Les filles] c'est plus rare qu'elles vont se battre, elles se servent surtout des mots. [...] Si les filles en viennent au poing, elles sont beaucoup plus agressives que les garçons, elles vont se tirer les cheveux et c'est très difficile de les séparer. Tandis que les garçons vont se taper dessus, mais si on s'approche et on dit « wo », ils vont se calmer. (Josée, directrice adjointe)

Les garçons, moi je trouve que ça date de l'histoire de l'homme, ça toujours été un peu guerrier. Tu élèves des garçons dans une famille, il y a toujours une couple de taloches à quelque part. Il faut faire la distinction du chamaillage d'avec une vraie bagarre. Moi j'interviens différemment face à ça. Mais, des fois, les garçons gèrent mal en secondaire I le chamaillage de début. Là, regarde : « Les gars, il faut vous calmer. » Et on ne fait pas tout le temps une montagne avec ça parce que sinon ça ne finit plus et il faut qu'ils bougent ces jeunes-là aussi. [...] Les jeunes filles, souvent les garçons on se tape sur la gueule et le lendemain c'est oublié, c'est bizarre un peu, mais pour l'avoir vécu c'est... Les filles c'est très variant. C'est très « je me souviens de ce que tu m'as dit il y a deux ans », pis ce n'est pas des blagues. (Marc, Policier sociocommunautaire)

Les enfants apprennent bien avant leur entrée à l'école secondaire ce que signifie être une fille ou un garçon par une myriade d'activités, de comportements manifestes, d'encouragements ou, à l'inverse, de découragements; ils intègrent ainsi le processus de socialisation de genre (Castelain Meunier, 2001). Les constatations précédentes n'ont donc rien d'étonnant puisque l'éducation continue de valoriser la force physique des garçons, tout en favorisant chez les filles la force morale (Ayrat, 2010). Même si elle vaut d'être punie, la violence directe (physique ou verbale) est considérée comme socialement normale chez les garçons. Mais tout comme les garçons, les filles aussi éprouvent parfois de la colère ou un esprit de vengeance ; elles ont alors recours en réponse à des façons de faire plus cachées que les garçons, estiment les intervenants.

3.3.2.1 Elles sont sournoises, ils sont impulsifs

Alors que la violence exercée par les garçons se révèle surtout sous forme d'agression physique, une forme plus manifeste et extériorisée, celle exercée par les filles est plus subtile, soutiennent les interviewés :

Ah là là, les filles c'est plus des rumeurs : elle a dit que... Ça, c'est les filles, ben plus que les gars. Les gars c'est plus physique. (Josée, Directrice adjointe)

Les filles, c'est leurs actions que je trouve plus pernicieuses, plus par en dessous... des rumeurs. Des rumeurs : elle a dit ceci cela, ça c'est très efficace chez les filles. Les garçons, ça va être plus ouvert, plus physique, ils vont se taper dessus. C'est libérateur, ça fait du bien, on se fait punir après, mais on a agi. (Claire, Directrice adjointe)

La violence chez les filles, c'est plus sournois, mais c'est aussi malsain et plus dévastateur je dirais. Quand on parle d'intimidation et de taxage, elles c'est des rumeurs, se former un petit clan contre l'autre qui n'est plus dans la gang parce que... C'est de l'exclusion. C'est parler dans le dos de l'autre. Tandis que les garçons, c'est : on se frappe et après ça on en parle plus. Les filles, c'est vraiment sournois, mais elles s'en sortent souvent parce que c'est plus difficile de les prendre ou de les détecter. (Anne, Policière sociocommunautaire)

La violence des filles est peut-être plus... insidieuse, peut-être plus cachée, mais des chicanes de filles là, c'est quasiment pire que les gars parce que les filles qui se parlent dans le dos ça dure des semaines là. J'en ai vu une ce matin, ça fait des semaines qu'elle est en chicane avec une autre. Une chicane de gars, c'est un coup de poing sur le nez et ça

finit là, mais les filles c'est autre chose. Souvent c'est des niaiseries en plus. (Isabelle, Travailleuse sociale)

Plusieurs auteurs considèrent cette forme de violence plus dissimulée, la violence indirecte, qu'on associe aux filles comme un type de manipulation sociale servant à blesser la personne visée (Owens, Slee et Shute, 2000 ; Verlaan et Besnard, 2006).

Bien que les intervenants s'entendent pour dire que la violence des filles se manifeste davantage par l'intimidation ou d'autres formes de violences psychologiques, certains reconnaissent néanmoins que quelques-unes se rendent aux poings. Les intervenants constatent en effet une participation de leur part dans des événements de violence ou de menaces, qu'ils jugent d'ailleurs grandissante :

Les jeunes filles je vous dirais qu'elles sont rendues plus violentes. La violence a augmenté. (Alain, Policier)

Aux dires des interviewés, lorsque cela se présente, c'est que la situation conflictuelle perdure depuis un bon moment :

Pour les filles, je dirais que quand il y a une bagarre c'est très sérieux, parce que si elles sont rendues là... parce qu'habituellement, elles sont plus fortes sur les mots, ça picosse plus, pis ça harcèle plus au niveau des mots. Quand elles sont rendues aux poings, c'est que là, ça vraiment monté à un niveau supérieur, c'est-à-dire qu'il va se passer de quoi de plus gros après. [...] Les filles ont aussi plus tendance à travailler en groupe dès le départ, ça se tient serré [...] Mais y'en a des toughs aussi. (Josée, Directrice adjointe)

Il arriverait aussi que les filles menacent de s'adresser à plus fort qu'elles pour exécuter leurs avertissements, soutient Marc, policier communautaire :

Depuis une couple d'années, on se rend compte que c'est les filles qui ont causé le problème..., par contre, elles vont être un petit peu plus sournoises dans le sens qu'elles vont menacer, elles vont faire des menaces en disant : « Je vais t'envoyer mon chum te casser la gueule, la gang à mon chum. » (Marc, Policier sociocommunautaire)

Les filles auraient, par ailleurs, plus de facilité que les garçons à cacher l'existence d'une situation conflictuelle à leur entourage, et seraient moins portées à faire de la délation que ceux-ci, ce qui viendrait compliquer l'intervention auprès d'elles :

La loi du silence entre les filles, quand elles ne veulent pas dire de quoi, c'est compliqué. Les gars c'est plus facile, il en a toujours un, à quelque

part, qui est plus eh... je l'appelle l'innocent de la gang là, qu'on réussit à le prendre sur des mots, puis c'est ça... En gros, moi, c'est ce que j'ai vécu plus cette année. (Josée, Directrice adjointe)

Selon un policier, les filles auraient tendance à garder le silence notamment pour protéger leur amoureux. Or, il arriverait que ces jeunes filles soient elles-mêmes la cible de leur copain délinquant étant contraintes de se soumettre à des gestes sexuels non désirés :

Il va y avoir certains crimes qu'elles vont couvrir le chum aussi tu sais, ou ben tu vas avoir des crimes où c'est la jeune fille qui va être victimisée. Surtout au niveau des crimes à rapport sexuel, tu sais, elle va faire des fellations parce que son chum y dit de le faire, parce que... quand tu regardes le profil d'une jeune fille, ben souvent à cet âge-là, c'est la valorisation. Surtout si elle a une carence au niveau représentation du monde dans la famille, c'est bien entendu que la fille elle va aller chercher ça à l'extérieur. Pis à cet âge-là, t'as tout le temps le côté rebelle aussi là, c'est cool de te faire « respecter » parce que t'es la blonde de ce caïd-là, ou ainsi de suite. (Marc, Policier sociocommunautaire)

Il est bien documenté dans la littérature criminologique que les filles sont proportionnellement moins nombreuses à se retrouver face à la justice pour des infractions criminelles que les garçons. Certains auteurs estiment que cette sous-représentation des filles devant la justice est le reflet d'un processus de décision genré (Bertrand, 2003 ; Zahn, 2009). D'autres attribuent cette différence aux manières d'être propres aux filles et aux garçons (Heimer, 1996 ; Shoemaker, 2005 ; Moffitt et Capsi, 2006). Les intervenants rencontrés mentionnent pour leur part que leur intervention est différente selon qu'ils aient affaire à une fille ou à un garçon. Ils attribuent d'abord cette réaction aux comportements des filles et des garçons, plus subtils, plus pernicious pour les premières, plus physiques et par conséquent plus visibles pour les seconds. Ils abordent ensuite le caractère différent des jeunes attribuant aux filles des qualités telles la compassion, la docilité voire la soumission à l'autorité et aux garçons, l'impulsivité, la virilité et la robustesse, les amenant à intervenir différemment auprès de chacun des groupes. Les représentations qu'ont les intervenants des filles et des garçons ne sont pas totalement dénuées de stéréotypes et de préjugés déjà identifiés dans la recension des écrits. Ces stéréotypes et préjugés influenceraient finalement la manière dont le

comportement déviant sera interprété. Ainsi, celui des filles sera lu essentiellement comme une forme d'inadaptation sociale, alors que celui des garçons sera davantage rattaché à des facteurs extérieurs notamment la pression des pairs (Biron et coll., 1980). Ceci étant, avec les filles, puisque les mots constituent leur force, les intervenants signalent qu'ils vont utiliser le dialogue comme mode de gestion lors de situations problématiques, alors qu'avec les garçons, ils vont opter pour une intervention axée sur l'action.

3.3.2.2 Elles ont du répit, ils se retrouvent en classe pour troubles de comportement

Dans les écoles secondaires visitées dans le cadre de cette recherche, les classes spéciales permettant de retirer les jeunes manifestant des troubles de la conduite sont utilisées presque exclusivement pour les garçons. Les intervenants soulignent, en effet, que les garçons étant plus nombreux à vivre des problèmes de comportement qui se traduisent entre autres par un certain refus de l'autorité, ils sont aussi plus nombreux à se retrouver dans une classe dite « de troubles de comportement ». Sans perdre de vue que les filles peuvent elles aussi manifester des comportements agressifs, les interviewés estiment que, face à l'autorité, ces dernières soient moins contestataires que leurs congénères masculins. En effet, selon un directeur adjoint, les manifestations de problèmes de comportement par les filles seraient de nature ponctuelle et, par conséquent, se régleraient sans qu'il soit nécessaire de les confiner aux classes réservées à ceux qui présentent des troubles de comportement. Ainsi, le passage dans une classe de répit¹⁵ leur permettant d'être tenues à l'écart et de prendre du recul face à leur situation durant un temps plus ou moins long suffirait à calmer leurs agissements. Les garçons, pour leur part, connaîtraient des problèmes comportementaux plus ancrés dont les assises viendraient de la petite enfance et nécessiteraient une intervention plus ciblée, soutiennent les interviewés :

¹⁵ Une classe de répit est un local le plus souvent situé dans un autre établissement scolaire que celui fréquenté par le jeune. Cette classe était attirée uniquement aux filles, mais l'année suivant notre entretien, une classe de répit pour les garçons fut inaugurée. Il s'agit d'un intermédiaire entre la classe régulière et la classe *trouble de comportement* comportant un plan d'intervention s'échelonnant sur une période variant de un à trois mois mis en place par les intervenants de l'école d'origine. La responsabilité académique demeure du ressort des enseignants de l'école d'origine; ce sont eux qui fournissent le travail scolaire à effectuer par l'étudiant. Une fois le programme d'intervention complété, les étudiants réintègrent graduellement leur classe d'origine.

En fait, dans notre commission scolaire, il y a déjà eu des classes TC pour les filles, mais on s'est rendu compte que ça ne donnait pas les résultats escomptés. Ce qu'on a démarré, il y a 3 ou 4 ans, à notre commission scolaire, pour les jeunes filles qui sont désorganisées... ce qu'on s'est rendu compte, c'est que chez les filles, la désorganisation était plus ponctuelle et que ça avait tendance à se résorber de façon plus rapide, alors que chez les garçons les difficultés de comportement prennent naissance au primaire et ça perdure sur de très longues périodes en termes d'années scolaires. Donc, pour les jeunes filles, ce qu'on a mis en place c'est une classe de répit. (Paul, Directeur adjoint)

Ceci rejoint les constatations de Brestan et Eyberg (1998) qui, à partir d'une recension d'écrits portant sur 82 études évaluatives en milieu scolaire, concluent que les programmes conçus pour répondre aux problèmes de comportement des garçons sont habituellement moins efficaces pour répondre à ceux des filles. De fait, se pencher sur les différences entre les formes de délinquance adoptées par les filles et par les garçons reviendrait-il à étudier comment chaque sexe est socialisé.

3.3.2.3 Des représentations sociales partagées concernant la délinquance des filles et des garçons

Lorsqu'il est question de la délinquance juvénile, un fait s'impose : la surreprésentation des garçons parmi les commettants comparativement aux filles. Les interviewés l'ont mentionné à maintes reprises, et cela corrobore une abondance d'écrits sur le sujet. En effet, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les garçons ont une tendance plus prononcée que les filles à exprimer leur colère par la violence physique (Lancôt, Bernard et Le Blanc, 2002 ; Lancôt et Desai, 2002 ; Fitzgerald, 2003). Les garçons seront en conséquence plus souvent appréhendés que les filles par les autorités. Il reste, comme le mentionne une intervenante, que les problèmes plus sérieux de délinquance ne sont pas répandus parmi l'ensemble de la population adolescente, mais bien restreint à une minorité :

Il faut faire attention, on parle de 5% des jeunes. La majorité des jeunes ont du plaisir, mais il y a toujours une minorité et c'est sûr que la direction et les intervenants on gère la minorité. Il ne faut pas généraliser, c'est des cas d'exception, mais il y en a. Il y a beaucoup d'enfants dans le besoin. (Josée, Directrice adjointe)

Le Blanc (2003) en fait part également dans ses travaux de recherche. Il précise que la majorité des adolescentes et des adolescents commettront un acte de délinquance au

cours de leur adolescence, mais que ceux qui présentent des troubles de comportement ne comptent que pour un faible pourcentage. Le Blanc (1999) souligne aussi que les enquêtes de délinquance autorévélee auprès d'adolescentes et d'adolescents judiciairisés montrent qu'il ne s'agit pas tant du nombre d'adolescents violents qui progresse mais plutôt la fréquence de leurs actes. Ainsi, un des principaux constats qui rallie les participants à notre étude se révèle être l'activité déviante beaucoup plus importante chez les adolescents en comparaison à leurs pairs féminins.

Les répondants confirment donc, en grande partie, les données statistiques présentées en première partie de ce travail, c'est-à-dire que les crimes des garçons sont perçus comme étant commis en nombre, mais également comme étant plus violents, tout en étant le fait d'un petit nombre de jeunes, très majoritairement des garçons. Les jeunes filles, quant à elles, sont déviantes certes, mais dans une moins grande proportion et de manière différente. À cet effet, les intervenants rencontrés s'entendent pour dire que l'agir déviant des filles se démarque de celui des garçons. La littérature nous renseignait à ce sujet d'une manière un peu différente, en mettant l'accent sur la sous-représentation des filles dans les statistiques des instances officielles de contrôle social attribué, en premier lieu, à la surprotection dont les filles seraient l'objet. Les écrits signalaient, en outre, que les crimes généralement attribués à ces dernières étaient des petits délits comme la fraude, ou la prostitution (Biron et coll., 1980 ; Bishop et Frazier 1992 ; Trépanier et Quevillon, 2003). Il se dégage plutôt des analyses de nos entrevues que les filles useraient aussi de violence, mais sous une forme plus cachée, indirecte. Elles utiliseraient davantage la parole pour blesser l'autre.

3.3.3 L'impact des nouvelles technologies

Lorsqu'il est question de « violence psychologique », difficile de passer sous silence les différentes technologies auxquelles ont désormais accès les jeunes ; cellulaires, ordinateurs ou tablettes numériques, et le fait que l'accès aux technologies et au cyberspace ne se fait pas sans heurts.

3.3.3.1 Une communication instantanée, sans limite géographique

L'utilisation de la messagerie texte (ou instantanée) a changé le rapport de transmission d'informations entre les jeunes, entre les enfants et leurs parents et même entre les élèves et leurs enseignants, faisant en sorte que, dans certaines situations, les réactions précèdent pratiquement la connaissance de l'événement par les intervenants de l'école, déplore cette directrice adjointe :

Maintenant, avec les cellulaires, ça c'est un autre problème. Il y a eu une bataille, tu n'as même pas eu le temps de le ramasser que le jeune a appelé son père pour lui dire qu'il s'est fait frapper ou autre. Tu n'as même pas eu le temps de gérer les crises que les parents débarquent. Ben là, on peut-tu prendre le temps de prendre un peu de recul. Ça, c'est un autre problème qu'on avait pas avant. Il y a une communication instantanée [des jeunes] avec les parents. Souvent, tu ne sais même pas ce qui s'est passé que le parent t'appelle. Ça, c'est une autre affaire que je n'avais pas au début. (Josée, Directrice adjointe)

En plus de la rapidité et la facilité de la transmission de l'information, les multiples usages possibles de ces technologies inquiètent les intervenants en milieu scolaire.

3.3.3.2 Une communication difficile à encadrer

Nul doute qu'à certains égards Internet constitue une bonne chose pour l'école. Par exemple, il permet aux élèves de s'informer sur divers sujets, de découvrir des outils pouvant les aider dans leurs travaux scolaires ou encore de visiter des sites d'aide et de renseignements touchant différents aspects de leur vie personnelle. Toutefois, les jeunes doivent apprendre comment se conduire avec cet outil d'information et de communication, sans quoi des incidents malheureux peuvent survenir et faire un tort non négligeable non seulement à ceux qui sont ciblés par des paroles disgracieuses ou des gestes malheureux, mais même, dans certains cas, à ceux qui l'utilisent sans connaître les effets néfastes que peut entraîner son usage, comme en témoigne cette directrice adjointe :

Le problème Internet qui est nouveau est un réel problème. Gérer ça, c'est un cauchemar. Regarde, on a eu cette année une petite fille qui s'est photographiée nue pour son chum et ça a circulé. (Josée, Directrice adjointe)

Quelques interviewés ont soulevé le fait que certains jeunes sont très habiles avec ces nouvelles technologies, qu'ils savent comment créer des sites ou des blogues et en limiter l'accès ce qui rend l'intervention plus difficile.

D'abord, la rapide évolution de ces technologies a fait apparaître un certain clivage entre l'habileté des jeunes et celles des parents et des intervenants à se servir de ces outils. Ensuite, le caractère anonyme et virtuel d'Internet s'avère très difficile à gérer pour le personnel scolaire, poursuit Josée, directrice adjointe :

L'Internet est très dur à gérer, moi je trouve que c'est la nouvelle affaire. Ils sont bons, ils ont tous des mots de passe, des sites Internet, des blogues... les parents ne suivent pas, nous autres on suit pas, il y a tout un langage codé. Tout est virtuel, c'est vraiment difficile. Ils ont tous leur page web et ça prend un mot de passe pour entrer. Ce problème-là, ce n'est pas évident, c'est préoccupant. (Josée, Directrice adjointe)

Or, les comportements inadéquats, facilités par l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux, peuvent entraîner des conséquences désastreuses pour la victime. En effet, une rumeur qui circulait auparavant entre quelques élèves peut désormais être connue par des centaines de personnes grâce à l'effet multiplicateur d'Internet et, toujours selon Josée, directrice adjointe, qui fait ici écho à plusieurs autres interviewés, les filles seraient plus enclines que les garçons à utiliser ce médium pour blesser une personne :

Personnellement je trouve les filles beaucoup plus sournoises, toute la question d'Internet, je trouve que c'est les filles. Chez les filles particulièrement, le tchat, là....Je l'ai vu aussi chez les garçons, des affaires de transformer les faces, du taxage et tout ça sur Internet. La dernière année ça a commencé à être vraiment un problème parce que c'est dur à gérer. Ça se passe à l'extérieur de l'école aussi. Qui est en arrière de l'écran ? Qui tape ces affaires-là ? (Josée, Directrice adjointe)

Ceci étant dit, il y a fort à parier que l'utilisation des technologies de l'information sera en progression constante et que l'initiation à leur usage se fera de plus en plus jeune dans les années à venir, d'où l'importance de sensibiliser les jeunes aux risques encourus et aux multiples dérives en favorisant une utilisation adéquate de ces différents outils.

3.3.4 Convergence des rôles genrés

Au-delà des caractéristiques biologiques ou toute autre explication qui pourrait contribuer à créer une dichotomie entre les groupes sexués, le rôle social semble être un facteur important qui module les interactions en société. En concordance avec le modèle de l'apprentissage des rôles sociaux (Shoemaker, 2005), les intervenants ont noté une différence entre les filles et les garçons au sujet de leur position face aux normes sociales. Les filles et les garçons vont réagir autrement face à celles-ci, soutiennent-ils : en se socialisant, garçons et filles apprennent un code de conduites spécifiques pour leur sexe. Ainsi, les filles apprendraient à tenir un rôle passif alors que les garçons seraient plus contestataires. Chacun intérioriserait donc une manière de se percevoir et agirait en conséquence, et la société adhérerait aux rôles attribués aux personnes de chacun des sexes, et agirait conséquemment envers eux (Shoemaker, 2005).

L'élément central qui ressort de l'analyse des entrevues concernant la différence entre les genres touche à la notion de l'identité sexuelle. D'après ce qu'ont d'abord laissé entendre les intervenants au début des entrevues concernant le fonctionnement de l'institution qui ne serait pas genré, il est possible de discerner deux distinctions relatives au sexe. Ces différences concernent, d'une part, la nature sexuelle, c'est-à-dire les manières d'être propres aux filles et aux garçons que nous avons abordées plus tôt et, d'autre part, les attitudes et les comportements sociaux propres à chacun des sexes qui entraîneraient des réponses sociales différentes. Ceci rejoint la théorie de l'apprentissage des rôles sociaux. Comme il a été soulevé par les intervenants, les sentiments négatifs pouvant conduire à l'éclosion de comportements antisociaux sont ressentis tant par les filles que par les garçons. Toutefois, ces derniers peuvent se bagarrer ou se défier pour régler leurs différends sans que personne ne se formalise d'une pareille attitude, tandis que pour les filles ces comportements sont considérés comme étant inhabituels, voire anormaux. Ces constatations rejoignent la thèse de Lanctôt (2003) selon laquelle les différences dans la socialisation des garçons et des filles et le contrôle social en conséquence plus grand envers ces dernières seraient des explications aux conduites déviantes et délinquantes moins fréquentes et moins vigoureuses associées aux filles.

En ce sens, et cela ressort implicitement des entrevues, les filles ont appris un code de conduites spécifiques à leur sexe, elles se conforment aux exigences de leur rôle en manifestant leur colère par des moyens qui leurs sont propres. La surreprésentation masculine dans les activités délictueuses serait aussi le produit d'un rôle et d'attitudes sociales intériorisés. Mais leur façon d'extérioriser leurs malaises, par la violence, va à l'encontre des normes établies par la société, à l'encontre des lois faisant qu'elle devient plus visible. Leur surreprésentation dans les centres jeunesse s'expliquerait, au moins en partie, par le caractère observable de cette violence. Mais si les filles extériorisent différemment leur violence, sont-elles moins délinquantes pour autant ?

Si certains crimes tendent à être plus réprimés et, par conséquent, plus facilement déclarés ou si l'emphase mise sur certains autres augmente avec le temps, on peut avoir l'impression d'une augmentation sans que ce ne soit nécessairement le cas. Un changement dans le code de lois, une façon différente de comptabiliser les crimes ou une gestion différente des situations-problèmes peuvent également créer une sous-représentation ou une sur-représentation d'un phénomène. Pour l'instant, l'image de l'implication des filles et des garçons qui prévaut paraît se dessiner au détriment des garçons. Mais ceci pourrait changer si on porte une attention plus soutenue à cette nouvelle réalité qu'est la cyberdélinquance, notamment sous forme de menaces et de harcèlement, dont on dit que ce serait davantage le fait des filles. On reconnaît d'emblée que ces comportements ont des impacts importants sur les victimes, dont il faut se préoccuper. Quoiqu'il en soit, il nous est apparu que les intervenants tentent au meilleur de leurs connaissances et avec les ressources mises à leur disposition d'agir dans l'intérêt des adolescentes et des adolescents afin que ceux-ci puissent trouver leur place dans la société.

CONCLUSION

Le travail de recherche réalisé ici visait à comprendre la désignation « troubles de comportement » ou « délinquance » attribuée aux comportements d'adolescent(e)s montréalais(e)s, ceci à partir du point de vue d'intervenants clés, en regard du processus décisionnel entourant cette désignation, tout en portant une attention particulière aux différences éventuelles dans ces désignations selon le genre de la personne désignée. Nous souhaitons, à travers les propos des intervenants œuvrant en milieu scolaire, l'un des principaux renvoyants des jeunes vers les systèmes de prise en charge des jeunes, comprendre le parcours des jeunes impliqués dans des situations-problèmes pouvant les conduire vers l'un ou l'autre des services de protection de la jeunesse ou pour jeunes contrevenants. Ce faisant nous voulions, tout à la fois, saisir les représentations de différents intervenants sur le phénomène de la délinquance juvénile en fonction du genre, et explorer les effets de ces représentations sur leur pratique auprès de cette population.

En prévision de la tenue des entrevues, nous avons opté pour une approche visant à limiter le plus possible l'induction de biais sur cette question sensible des représentations genrées et des interventions tout aussi genrées qui en découlent, en créant des cas-types similaires impliquant tantôt des filles, tantôt des garçons, présentés sous forme de vignettes aux interviewés. De cette façon, nous pensions pouvoir tirer le plus d'informations possible sur le sujet du traitement des situations-problèmes impliquant des jeunes en milieu scolaire secondaire, en plus d'apprendre si les filles et les garçons recevaient un même traitement en réponse à des actes répréhensibles apparentés. Plus spécifiquement, le premier objectif était de comprendre le cheminement des jeunes vers l'un ou l'autre des services de protection de la jeunesse ou jeunes contrevenants, du moment où un geste est posé, jusqu'au signalement ou à l'arrestation par les policiers. L'analyse indique que, bien avant qu'un geste répréhensible ne soit posé, des moyens d'action pour réagir aux éventuelles situations-problèmes sont prévus par les institutions scolaires visitées, lesquels sont généralement inscrits dans le code de vie de l'école. Ceci étant, nous pouvions nous attendre à un cheminement systématique en fonction des gestes posés par les adolescents, les conduisant ultimement à être signalés au service de protection de la jeunesse ou aux

services policiers, enclenchant de ce fait un processus de désignation « trouble de comportement » ou « délinquance ». Toutefois, à travers le témoignage des intervenants interviewés, il n'apparaît pas d'enchaînement ordonné d'étapes répondant de manière schématique et systématique à un signalement ou à une plainte. Il appert plutôt que divers éléments contextuels se rapportant au dossier antérieur des jeunes, aux conditions familiales dans lesquelles ils vivent ou leur motivation à réussir peuvent venir modifier l'interprétation et l'application des règles en vigueur. Ainsi, la voie qui semblait se dessiner, au moment où survient une situation-problème, n'est pas aussi limpide que nous l'aurions cru. Certes, le signalement aux autorités ne fait aucun doute dans l'esprit des intervenants si des gestes graves, tels une agression sexuelle, sont posés. Cependant, s'il s'agit d'un événement qui pourrait, ou non, être l'objet d'un signalement ou d'une plainte, par exemple du vandalisme, une intervention concertée entre divers intervenants est jugée nécessaire afin d'examiner tous les éléments qui sont à considérer dans la situation. C'est seulement suite à cette démarche qu'une décision sera prise.

Le second objectif visait à établir s'il existe une convergence d'attitudes entre divers corps professionnels, intervenant à des titres et à des stades différents auprès des jeunes en situation-problème, en mettant au jour les représentations et les perceptions des uns et des autres face aux situations-problèmes portées à leur attention, dans le but de comprendre le processus d'assignation « troubles de comportement » ou « délinquance » à des adolescents(es). De l'analyse des propos des intervenants ayant participé à l'étude, il ressort qu'en raison de la concertation, les différents professionnels adoptent une même attitude dans la prise de décision. C'est plutôt dans la manière d'intervenir auprès des jeunes qu'apparaît une différence dans leurs interventions spécifiques, ceci en fonction de la formation respective reçue par chacun. Ainsi, les policiers renseignent les jeunes quant aux conséquences légales par rapport au geste posé. Les directeurs adjoints des écoles, pour leur part, les informent des répercussions sur leur cheminement scolaire et sur le climat dans l'école. Enfin, les travailleurs sociaux leur présentent les ressources existantes pouvant leur apporter une aide adaptée à leurs besoins. Bien que le rôle de chaque intervenant soit bien défini et distinct de celui des autres, entraînant une

approche diversifiée auprès des jeunes pour chacun, ils partagent néanmoins une vision commune des adolescents en situation problématique.

Ainsi, ce que nous avons découvert, au fil de nos entrevues, nous a permis de dégager un portrait type des interventions mises en œuvre par les différents corps professionnels qui interviennent auprès des adolescents en difficulté. En contrepartie, nous n'avons pu prendre la pleine mesure du rôle joué par ces intervenants dans la désignation des adolescents, selon qu'ils seraient catégorisés comme ayant des troubles de comportement ou un problème de délinquance, car la multiplicité de facteurs à considérer par ces derniers, lors d'une prise de décision, ne leur permettaient pas de donner une réponse tranchée sur chacune des vignettes présentées. Ceci rejoint un constat déjà fait par Trépanier (1995 : 132) :

[L]a décision d'intervenir dans la situation d'un mineur délinquant ne tient pas qu'à la gravité des infractions commises. Elle tient aussi à la conception qu'a celui qui prend la décision de ce qu'est un « vrai délinquant » ou un « prédélinquant ». Chaque intervenant a sa grille d'analyse, qui lui permet d'interpréter la réalité et de prendre les décisions dont il a la responsabilité. [...] C'est ainsi que, très souvent, les résultats des travaux de recherche reflètent, du moins en partie, les conceptions qui guident les praticiens dans leurs interventions.

Le dernier objectif visait à établir s'il existe des différences quant à la désignation « troubles de comportement » ou « délinquance », selon le genre. Ce que nous avons découvert, c'est la différence entre la lettre de la loi – ou des règlements – et son application, selon le genre de la jeune personne impliquée dans une situation-problème, à qui on s'adresse et vis-à-vis de laquelle on doit intervenir. Nous avons ainsi constaté, tant dans la recension des écrits qu'au travers des propos des interviewés, que bien qu'elle soit assez uniforme, la vision de la délinquance juvénile, prenant en considération le facteur genre, suscite une double interprétation. D'une part les règles sont conçues pour tous et, en théorie, les conséquences de leur non-respect s'appliquent également sans distinction de genre. D'autre part, lorsqu'il est question de la façon d'agir, les intervenants conviennent que leur approche diffère selon qu'ils aient à rencontrer une fille ou un garçon. Ils remarquent aussi que la nature des délits, autant

que leur façon de répondre aux conséquences de leurs actes, diffèrent selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon.

Les intervenants admettent intervenir différemment envers les jeunes de l'un ou l'autre sexe. Avec les filles, ils disent utiliser la discussion alors qu'avec les garçons, l'intervention sera plutôt orientée vers l'action. Des attributs tels la sensibilité et la compassion sont employés par les intervenants pour décrire les filles, alors que les garçons sont qualifiés de virils, de robustes. Cette apparente dichotomie dans le propos des interviewés suggère une vision stéréotypée de leurs représentations sociales des comportements des filles et des garçons, influençant leur explication et questionnant du même coup la possibilité pour eux d'appliquer une mesure disciplinaire identique aux jeunes de l'un ou l'autre sexe pour des comportements, somme toute, similaires.

Ce qui est par ailleurs ressorti en tout premier lieu du propos des interviewés, et qui a grandement compliqué la réalisation de notre étude, réside dans le fait que leur quotidien ne se vit ni au féminin ni au masculin. Leurs préoccupations premières se trouvent bien davantage dans les moyens d'action possibles pour venir en aide et guider le jeune aux prises avec différentes difficultés. À cet égard, les interviewés dénoncent le système d'éducation, que ce soit pour les différentes problématiques vécues par les jeunes, pour le manque de ressources mises à leur disposition pour intervenir face aux problématiques décelées, ou pour l'implication parentale lacunaire auquel ils sont confrontés. Ces remises en cause entraînent des demandes de formation spécialisée pour le corps professoral, un partenariat plus développé avec des ressources spécialisées, se traduisant par la mise en œuvre de plans d'interventions particuliers réunissant un éventail de services sociaux pour les élèves. C'est le manque de reconnaissance et de soutien des autorités décisionnelles, notamment gouvernementales, qui est remis en cause par les intervenants rencontrés. Plus spécifiquement, les intervenants participant à notre étude évoquent des critères d'intervention nécessitant parfois une spécialisation, parlent du manque d'accessibilité aux ressources spécialisées, ou des dysfonctionnements du système, notamment dus aux nombreuses réformes successives imposées au programme éducatif et à l'abolition d'un nombre grandissant de

programmes sociaux, autrefois accessibles en milieu scolaire. Selon eux, le système d'éducation québécois n'est pas adapté aux réalités actuelles et aux besoins des écoles. Les intervenants tentent d'assumer le rôle qu'ils estiment leur revenir dans le développement d'attitudes et de comportements sociaux responsables chez les élèves, tout comme ils accompagnent ces derniers dans la résolution de leurs difficultés. Cependant, dans certaines situations particulières l'adéquation entre les besoins des jeunes et les services que peut offrir l'école n'est pas concordante. Pour les intervenants rencontrés, l'enjeu est alors double : il s'agit non seulement de s'engager aux côtés des jeunes en difficultés et auprès de leurs parents pour les aider et les accompagner en vue de résoudre les problèmes que vit leur enfant, mais aussi de faire en sorte que les limites de leur travail éducatif soit reconnu par les autorités afin qu'ils aient accès aux ressources complémentaires nécessaires à l'accomplissement de leur mission.

À l'issue de cette expérience, force nous est d'admettre que la méthodologie retenue, à savoir l'utilisation des vignettes, n'était probablement pas la plus adaptée à notre sujet d'étude, puisque les interviewés n'ont pas abordé spontanément la question du genre dans le cours de l'exercice les invitant à formuler leur réaction et à envisager leur intervention en regard des cas-types qui leur étaient présentés. Finalement, les vignettes ont uniquement servi de point de départ pour alimenter une discussion plus large et plus riche. En mettant de côté l'allusion aux vignettes, nous avons procédé en posant directement la question : diriez-vous que l'intervention se fera de la même manière selon qu'une fille ou un garçon est en cause ? La réaction d'un directeur adjoint qui prend une pause pour réfléchir à la question et qui répond finalement, « *C'est intéressant de se faire poser la question parce que ça me permet d'y penser. Est-ce qu'on intervient différemment si c'est des garçons ou si c'est des filles ?* », illustre bien, d'une part, l'intérêt que suscite la question, mais aussi, d'autre part, comment elle ne se pose pas spontanément aux intervenants appelés à intervenir auprès des jeunes élèves impliqués dans des situations-problèmes. Or, la réalisation de notre étude montre que la question mérite d'être posée.

Nous pensons maintenant qu'il aurait été intéressant de créer des groupes de discussion (*focus groups*) dans lesquels les intervenants provenant de différents milieux (scolaire, policier et social) auraient pu échanger autour de leur manière d'envisager les comportements des jeunes et d'y réagir en fonction du genre des protagonistes impliqués. La tenue de *focus groups* aurait pu être précédée d'un questionnaire à questions ouvertes amenant plus explicitement les interviewés à s'exprimer sur le sujet à l'étude.

Malgré le fait que la méthodologie retenue ne nous ait pas permis d'aller au fond de la question, ce travail apporte tout de même une meilleure compréhension des représentations sociales des intervenants (scolaires, sociaux et policiers) en milieu scolaire œuvrant auprès des jeunes, garçons et filles, impliqués dans des situations-problèmes se manifestant à l'école, de leur façon d'y réagir et de l'influence qu'ils peuvent avoir sur le parcours des jeunes interpellés. Il a entre autres permis de comprendre, qu'au-delà des règles de vie à l'école, édictées de manière à s'appliquer indistinctement aux garçons et aux filles, leur application se fait spontanément différemment vis-à-vis des uns et des autres. Ceci tient tout autant à une lecture différente qui est faite des comportements des filles et des garçons, qu'à l'anticipation de leur réaction vis-à-vis de l'intervention.

Ce travail nous a aussi permis de mieux connaître la réalité des intervenants scolaires et de saisir les défis auxquels ils sont confrontés au-delà d'une question de genre : manque de formation sur différentes problématiques vécues par les jeunes, manque de ressources spécialisées pour les épauler dans leurs actions au quotidien et manque d'implication des parents. Dès lors, nous pouvons dire qu'en tant qu'acteurs sociaux, les intervenants scolaires cherchent à faire entendre et à faire valoir leur point de vue. Leurs actions quotidiennes, comme leurs prises de décisions, pourraient leur permettre de lutter contre des facteurs qui compliquent parfois leurs interventions et compromettent leur résultat. En dénonçant les conditions de travail qui sont actuellement les leurs, ils visent à les améliorer et, du même coup, à bonifier la portée de leurs actions, ceci notamment en ayant accès aux formations et aux ressources appropriées leur permettant d'accomplir

leurs tâches en mettant à profit tous les outils pertinents. L'analyse de leur point de vue montre en ce sens l'importance de leur rôle dans le parcours des adolescents.

Que l'on s'appuie sur les écrits ou sur les propos des interviewés, il devient plutôt évident qu'il n'est pas possible de nier la réalité voulant qu'un certain nombre, apparemment grandissant, de filles soient tentées d'adopter « la loi du plus fort », en fonction de leur vécu et de leur projet et, pour ce faire, de manifester les attitudes délinquantes traditionnellement plus présentes chez les garçons. Néanmoins, on doit conclure à une variété d'attitudes et de comportements, tant dans le groupe féminin que masculin, ainsi qu'à une résistance d'une majorité de filles à l'appel d'expériences délinquantes graves impliquant un degré élevé de violence. De même que les interviewés reconnaissent la présence plus importante des garçons, comparativement aux filles, dans des situations de délinquance, ils admettent que, malgré tout, leur façon d'aborder les jeunes n'est pas complètement neutre selon qu'ils aient devant eux une fille ou un garçon. Ils vont ainsi opter pour une discussion raisonnée avec l'une, tandis qu'ils privilégieront une discussion axée sur l'action avec l'autre car, disent-ils, les unes et les autres, en fonction de leur genre, ne répondent pas de la même manière au moment d'être confronté. C'est donc en anticipant la réponse à leur intervention qu'ils moduleront celle-ci.

Ce travail de recherche a voulu mettre l'accent non pas sur les causes des situations-problèmes, mais plutôt sur le processus par lequel se construisent les définitions des problèmes sociaux et sur ceux qui ont le pouvoir de définir les situations comme étant problématiques. Au-delà de la dénonciation, qui se fait sans référence au genre des élèves concernés, lorsque les interviewés sont questionnés de façon plus pointue sur le traitement des situations-problèmes selon le genre, force est de constater qu'il existe autant une différence dans la perception des comportements délinquants des filles et des garçons, que la présence d'une différenciation dans la gestion de ceux-ci, notamment en fonction de la réaction anticipée des filles et des garçons face à l'intervention. Cette dimension apparue dans le cours des analyses mériterait d'être explorée plus avant.

RÉFÉRENCES

- Aebi, M. F. (2000). Les indicateurs de la criminalité : leurs limitations, leur complémentarité et leur influence sur les théories criminologiques. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, LIII, 2, p. 131-156.
- Adler, F. (1975). *Sisters in crime*. New York : McGraw-Hill.
- Alami, S., Desjeux, D., Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Presses Universitaires de France : Paris.
- Beaudoin, A., Brousseau, M., Simard, M., Trottier, G., Vachon, J. (1991). *Problèmes des jeunes en difficulté : Analyse des typologies et des classifications*. Québec : Université Laval. École de service social.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2011). Criminalité juvénile et violence à l'école : un modèle de partenariat entre les policiers et les directions d'établissement d'enseignement. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 16, p. 111-122.
- Becker, H.-S. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York : Free Press.
- Bertrand, M.-A. (1979). *La femme et le crime*. Montréal : L'Aurore.
- Bertrand, M.-A. (2003). *Les femmes et la criminalité*. Montréal : Athéna Éditions.
- Biron, L., Gagnon, R., Le Blanc, M. (1980). *La délinquance des filles*. Montréal : Université de Montréal. Groupe Biron de recherche sur l'inadaptation.
- Bishop, D.-M. and Frazier, C.-E. (1992). Gender Bias in Juvenile Justice Processing: Implications of the Juvenile Justice and Delinquency Prevention (JJDP) Act. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 82, 4, p. 1162-1186.
- Blumer, H. (1969). *Symbolism interactionism. Perspective and method*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: high school disciplinary procedures and the production of dropouts, *Social Problems*, 40, p. 493-507.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, XXXII, 1, p. 69-86.

- Brestan, E. V. and Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, p. 180-189.
- Brunelle, N., Cousineau, M.-M., Brochu, S. (2005). Trajectoires déviantes de garçons et de filles. Points de convergence et de divergence. dans Brunelle, N. et Cousineau, M.-M. (2005). *Trajectoires de déviance juvénile. Les éclairages de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Carrington, K., Pereira, M. (2009). *Offending youth: Sex, crime and justice*. Australia : The Federation Press.
- Carrington, P. J. et Schulenberg, J. L. (2003). *Pouvoir discrétionnaire de la police à l'égard des jeunes contrevenants*. Canada : Ministère de la Justice.
- Castelain Meunier, C. (2001). *La place des hommes*. Paris : PUF.
- Chesney-Lind, M. (1977). Judicial paternalism and the female status offender. Training women to know their place. *Crime and delinquency*, 23, 2, p. 121-130.
- Chesney-Lind, M. (1989). Girls' crime and woman's place: toward a feminist model of female delinquency. *Crime and delinquency*, 35, 1, p. 5-29.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquency boy: the culture of the gang*. Glencoe : The Free Press.
- Coslin, P. G. (2005). La violence à l'adolescence, *Les Cahiers de Psychologie politique*, 6, janvier 2005.
- Côté, S., Tremblay, R., Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux. *Sociologie et sociétés*, 35, 1, p. 203-220.
- Cousineau, M.-M. (1992). *Processus décisionnel et détermination des trajectoires judiciaires : analyse du cheminement d'une cohorte de justiciables*. Montréal : Université du Québec à Montréal, thèse.
- Cousineau, M.-M. (2007). Prévention autour des jeunes en difficultés : reconnaître la complexité et attaquer les intersections. *Revue de l'IPC*, 1, mars 2007, p. 45-68.
- Cusson, M. (1981), *Délinquants pourquoi ?*, Paris, A. Colin ; Montréal, Hurtubise.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., Pirès, A. (éd.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaétan Morin.

- Duke, D. L. (2002). *Creating safe schools for all children*, Boston : Allyn and Bacon.
- Durkheim, E. (1967). *Les règles de la méthode sociologique* [1894]. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Farrington, D. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. in Tonry, M and Moore, M.H. (1998). *Youth violence (Crime and justice: A review of the research)*, 24, p. 421-475.
- Fortin, L. et Royer, É. (2004). Le développement des troubles graves du comportement. *Bulletin du CRIRES*. Québec, 17, mars 2004.
- Fréchette, M., Le Blanc, M. (1987). *Délinquance et délinquants*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (1992). *La protection de la jeunesse... plus qu'une loi*, Groupe de travail sur l'évaluation de la loi sur la protection de la jeunesse. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux et Ministère de la Justice.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Rapport du comité-conseil sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité et sur l'usage de stimulants du système nerveux central*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux et Ministère de la Justice.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Guide à l'attention du milieu scolaire et de ses partenaires : pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Comité national école en santé et collaborateurs. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gregory, A. and Cornell D. (2009). Tolerating adolescent needs: moving beyond zero tolerance policies in high school, *Theory into Practice*, 48, p. 106-113.
- Hagan, J., Gillis, A. R., Simpson, J. (1985). The class structure of gender and delinquency: Toward a power-control theory of common delinquent behavior. *American Journal of Sociology*, 90, 6, p. 1151-1178.
- Hamel, J. (1992). De nouveaux enjeux théoriques et méthodologiques. *Current sociologie – La sociologie contemporaine*, 40, 1, p. 8-16.
- Heimer, K. (1996). Gender, interaction and delinquency: Testing a theory of differential control. *Social Psychology Quarterly*, 59, 1, p. 36-91.
- Hulsman, L. et de Celis, J.B. (1982). *Peines Perdues*. Paris : Éditions du Centurion.

- Jacob, M. et Laberge, D. (2001). L'évaluation des signalements à la direction de la protection de la jeunesse : étude des facteurs qui influencent les décisions prises par les intervenants. *Criminologie*, 34, 1, p. 123-155.
- Janosz, M., Georges, P., Parent, S., (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 2, p. 285-306.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents, *Perspective nord-américaine*, 127, septembre 2000.
- Janosz, M., Pascal, S., Bouthillier, C., (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005. Rapport de recherche*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Université de Montréal.
- Kong, R. et AuCoin, K. (2008). *Female offender in Canada*. Centre canadien de la statistique juridique. Catalogue 85-002-XIE, 28, 1.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., Lozano, R. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève : Organisation mondiale de la Santé.
- Laberge, D. (1991). Women's criminality, criminel women, criminalized women ? Questions in and for a feminism perspective. *The journal of human justice*, 2, 2, p. 37-56.
- Lacasse, S. (1996). *L'état de la production récente (1989-1995) sur la question des femmes et du contrôle social en criminologie au Canada*. Montréal : Université de Montréal, mémoire.
- Lanctôt, N. (2004). *Dictionnaire des sciences criminelles*. Paris : Dalloz.
- Lanctôt, N. (2003). La délinquance féminine : l'éclosion et l'évolution des connaissances. dans Le Blanc M., Ouimet, M., Szabo, D. (2003) *Traité de criminologie empirique*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lanctôt, N., Bernard, M., Le Blanc, M. (2002). Le début de l'adolescence : une période propice à l'éclosion des différentes configurations de la conduite déviante et délinquante des adolescentes. *Criminologie*, 35, 1, p. 69-88.
- Lanctôt, N. et Desai, B. (2002). La nature de la prise en charge des adolescentes par la justice : jonction des attitudes paternalistes et du profil comportemental des adolescentes, *Déviance et société*, 26, 4, p. 463-478.

- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., Pirès, A. (éd.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Le Blanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication. dans Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo, D. (2003). *Traité de criminologie empirique*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1986). La carrière criminelle : définition et prédiction. *Criminologie*, 19, 2, p. 79-99
- Le Blanc, M., Girard, S., Kapsy, N., Lanctôt, N., Langelier, S. (1995). *Adolescents protégés et jeunes contrevenants sous ordonnance de la Chambre de la jeunesse de Montréal en 1992-1993*. Les adolescents en difficulté des années 1990 (rapport n°3). Montréal : Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1999). L'évolution de la violence chez les adolescents québécois, phénomène et prévention, *Criminologie*, 32.
- Lerner, H. (2007). *Le pouvoir créateur de la colère*. Montréal : Les Éditions de l'homme.
- Loeber, R. and Farrington, D. (1998). Never too early, never too late: Risk factors and successful interventions for serious violent juvenile offenders, *Studies on crime and crime prevention*, 7, 1, p. 7-30.
- Lombroso, C. et Ferrero, C. (1896). *La femme criminelle et la prostituée*. Paris : Félix Alcan Éditeur.
- MacDonald, J.-M. and Chesney-Lind, M. (2001). Gender Bias and Juvenile Justice Revisited: A Multiyear Analysis. *Crime and Delinquency*, 47, 2, p. 173-195.
- Messier, C. (1989). *Les troubles de comportement à l'adolescence et leur traitement en centre d'accueil et de réadaptation à la suite d'une ordonnance de protection*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Moffitt, T. E., (1994). Natural histories of delinquency. in Weitekamp E. and Kerner, H. J. (dir.), *Cross-national Longitudinal Research on Human Development and Criminal Behavior*, Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Press.

- Moffitt, T. E. et Caspi, A. (2006). Facteurs de risque associés aux trajectoires développementales des conduites antisociales chez les garçons et les filles. dans Verlaan, P. et Déry, M. (2006). *Les conduites antisociales des filles*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Moffitt, T. E, Caspi, A., Rutter, M., Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin longitudinal study*. New York : Cambridge University Press.
- Owens, L., Slee, P., and Shute, R. (2000). It hurts a hell of a lot... The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21, p. 359-376.
- Pahlavan, F. (2006). Contribution des facteurs de biologiques dans les manifestations des comportements d'agression chez les femmes. dans Verlaan, P. et Déry, M. (2006). *Les conduites antisociales des filles*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Paulmier, T. (2000). *Systèmes nationaux d'innovation et économies en rattrapage*. Paris : Université Paris II Panthéon, mémoire.
- Pirès, A. P. (1993). La criminologie et ses objets paradoxaux : réflexions épistémologiques sur un nouveau paradigme. *Déviance et société*, 17, 2, p. 129-161.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., Pirès, A. (éd.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologique, théoriques et méthodologiques, dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., Pirès, A. (éd.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Reitsma-Street, M. (1993). Canadian youth court charges and dispositions for females before and after implementation of YOA. *Revue canadienne de criminologie*, 35, 4, p. 437-458.
- Robert, P. et Faugeron, C. (1978). *La justice et son public, les représentations sociales du système pénal*. Genève : Masson.
- Sarri, R. C. and Vinter, R. D. (1975). Juvenile justice and injustice. *Resolution*, 47, winter 1975.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Shoemaker, D. J. (2005). *Theories of delinquency: An examination of explanations of delinquent behavior*. New York : Oxford University Press.
- Siegle, L. and Senna, J. (1999). *Juvenile delinquency : Theory, practice and law*. Belmont : Wodsworth.
- Skiba, R. J. (2010). Violences à l'école : une discipline graduée plutôt qu'une tolérance zéro. *Les états généraux de la sécurité à l'école*, Paris.
- Skiba, R. J. et Raush, M. K. (2006). School disciplinary systems: alternatives to suspension and expulsion. *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention*, 1, p. 87-102.
- Snyder, H. and Sickmund, M. (2006). *Juvenile offenders and victims: 2006 National report*. Washington : Department of justice. Office of juvenile justice and delinquency prevention.
- Sprott, J. B., Jenkins, J. M., Doob, A. N. (2000). *Infractions juvéniles : comprendre les facteurs de risque et de protection liés à la délinquance*. Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada. W-01-1-9E.
- Sprott, J. B., Doob, A. N., Jenkins, J. M. (2001a). *Les problèmes de comportement et la délinquance chez les enfants et les jeunes*. Ottawa : Centre canadien de la statistique juridique. 85-002-XPF, 21, 4 (au cat.).
- Statistique Canada (1997). *Statistiques sur les tribunaux de la jeunesse. 1995-1996*. Ottawa : Centre canadien de la statistique juridique.
- Statistique Canada (2007). *Tableau 252-0048. Enquête sur les tribunaux de la jeunesse, le nombre de causes, selon le sexe de l'accusé, annuel*, CANSIM (base de données). En ligne < <http://cansim2.statcan.gc.ca/cgi-win/CNSMCGI.PGM> > (site consulté le 17 mai 2009).
- Statistique Canada (2007). *Tableau 251-0011: Services communautaires et placement sous garde de jeunes (SCPSGJ), admissions aux services correctionnels, selon le sexe et l'âge à l'admission, annuel (nombre)*, CANSIM (base de données). En ligne < <http://cansim2.statcan.gc.ca/cgi-win/CNSMCGI.PGM> > (site consulté le 24 mai 2009).
- St-Louis, J.-P. et Wemmers, J. (2009). La justice réparatrice telle que conçue par les victimes et les adolescents contrevenants. *Journal international de victimologie*, 7, 2, p. 129-146.
- Thomassin, C. (2000). La mesure de la criminalité. *Bulletin d'information sur la criminalité et l'organisation policière*, 2, 2, p. 1-16.

- Théorêt, B. (1987). *L'histoire du contrôle social et pénal des filles au Canada anglais de 1800 à 1930*. Montréal : Université de Montréal, mémoire.
- Toupin, L. (1998). Les courants de pensée féministes. *Qu'est-ce que le féminisme? Trousse d'information sur le féminisme des 25 dernières années*.
- Trépanier J. (1995). Les délinquants et leurs familles. *Revue de droit pénal et de criminologie*, 2, 75, p. 119-142.
- Trépanier, J. (2003). Les démarches législatives menant à la création des tribunaux pour mineurs en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Québec du XXe siècle. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 5, p. 109-132.
- Trépanier, J. (2005). Les transformations du régime canadien visant les jeunes contrevenants : les frontières de la justice des mineurs en mutation. *Revue de droit pénal et de criminologie*, 85, 6, p. 559-602.
- Trépanier, J. et Quevillon, L. (2002). Garçons et filles : définition des problèmes posés par les mineurs traduits à la cour des jeunes délinquants de Montréal (1912-1950). dans Bard, C., Chauvraud, F., Perrot, M., Petit, J-G. (2002). *Femmes et justice pénale (XIX-XX Siècle)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Trocmé, N, Fallon, B., MacLaurin, B., Daciuk, J., Felstiner, C., Black, T., Tonmyr, L., Blackstock, C., Barter, K., Turcotte, D., Cloutier, R. (2005). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants – 2003*. Agence de santé publique du Canada, note catalogue HP/5-1/2005F.
- Verlaan P. et Besnard, T. (2006). Les conduites agressives indirectes. Développement, contexte et dynamiques relationnelles. dans Verlaan P. et Déry M. (2006). *Les conduites antisociales des filles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Walgrave L., 1999, La justice restaurative : à la recherche d'une théorie et d'un programme, *Criminologie*, 32, p. 8-29
- Wells, S. J., Fluke, J., Brown, C. H. (1995). The decision to investigate: Child protection practice in 12 local agencies. *Children and youth services review*, 17, 4, p. 523-546.
- Wilson, J. Q. and Herrnstein, R. (1985). *Crime and Human Nature*. New York : Simon and Schuster.
- Zahn, M. A. (2009). *The delinquent girl*. Philadelphia : Temple University Press.

ANNEXE I

LES CAS TYPES

Troubles de comportement

Cas 1

Sophie, 14 ans, est considérée comme une bonne élève ; elle réussit bien, elle est obéissante et respectueuse envers les enseignants. Par contre, elle est très isolée, se retrouve rarement en groupe pour discuter, rire ou faire des jeux. C'est une élève qui passe inaperçue, sauf pour les moqueries des autres élèves.

Une dispute éclate dans la cour d'école. Sophie a l'habitude de laisser les autres filles médire à son sujet, mais, ce matin-là, elle se fâche et provoque physiquement celles qui l'insultent. En moins de deux, Sophie sort un petit canif de son blouson et menace une élève à la pointe de son arme blanche.

Cas 2

Maxime, 15 ans, éprouve beaucoup de difficultés à l'école, il souffre d'un déficit de l'attention et est ordinairement très agité. Ses déficiences cognitives lui attirent bien des tracasseries, tant au plan académique que disciplinaire. Hier, Maxime a été directement impliqué dans une bagarre dans le gymnase. Après avoir assené quelques coups de poing à un étudiant, il ramasse le premier objet (une raquette de badminton) lui tombant sous la main et continue de ruer l'étudiant de coups, jusqu'à ce qu'une surveillante intervienne.

Cas flous

Cas 3

Luc, 15 ans, est en difficulté dans la majorité des matières scolaires et ne démontre pas un grand intérêt pour rétablir la situation. Il n'en est pas à sa première offense. Il harcèle les élèves de sa classe et les plus jeunes. Ce jour-là, des élèves ont vu Luc forcer les portes du gymnase et y entrer par effraction. Ils ont immédiatement alerté le surveillant. Durant ce temps, Luc abîme des appareils sportifs et se prépare manifestement à quitter

les lieux en emportant le matériel de l'équipe de tennis. Ce matériel ayant une certaine valeur marchande, des soupçons concernant un possible réseau de recel pèsent sur Luc.

Cas 4

Nadia, 15 ans, éprouve des difficultés dans plusieurs matières scolaires. Elle accuse un retard d'une année et fait souvent l'école buissonnière. Lorsqu'elle se présente en classe, son comportement est dérangeant pour les étudiants de sa classe et elle s'attire les foudres de ces derniers. Il est connu que Nadia se tient avec un petit groupe qui se trouve régulièrement en situation de délinquance. Les membres du groupe ont déjà été trouvés responsables de petits vols et de petits trafics de drogues, mais Nadia n'a jamais été mise personnellement en cause. Trouvant l'école ennuyante, un jour qu'elle s'y présente, Nadia décide de mettre du piquant dans sa journée. Elle fait des graffitis sur plusieurs casiers d'élèves, brise quelques cadenas et vole des effets personnels se trouvant à l'intérieur des casiers. Elle est prise sur le fait et se montre agressive lorsque le surveillant tente d'intervenir auprès d'elle.

Délinquance

Cas 5

Olivier, 14 ans, présente des problèmes d'adaptation, il en est à son troisième établissement scolaire en un an, ayant été expulsé des deux premiers pour avoir transgressé le code de vie de l'établissement et avoir commis différents actes de délinquance visant des jeunes écoliers, les professeurs ou autres intervenants, ou le matériel de l'école (vols d'argent et de petits appareils électroniques, bris de matériel scolaire...). Il ne fournit aucun effort académique et refuse de participer à toutes activités parascolaires qui lui sont proposées.

Cette fois-ci, les plaintes qui pèsent contre lui sont d'une autre nature. Une jeune fille de 12 ans confie à ses parents avoir été terrifiée et ne pas avoir su comment réagir face aux avances sexuelles pressantes d'Olivier qui ne semblait pas vouloir reculer malgré qu'elle exprimait clairement ne pas être consentante. L'agression a eu lieu au moment de la pause du dîner. Depuis, la jeune fille paraît tourmentée et ne veut plus remettre les pieds

à l'école. Les parents de cette jeune fille sont furieux et font part de la situation à la direction de l'école.

Cas 6

La direction a reçu un appel des parents d'une élève, Julie 14 ans, demandant de porter une attention particulière à leur fille. Selon les parents de Julie, celle-ci manifeste des comportements étranges depuis quelques semaines déjà. Elle ne leur adresse pratiquement plus la parole et, sans que ses parents n'arrivent trop à savoir comment elle se l'est procuré, elle a désormais un cellulaire. Ils ont aussi constaté que son habillement avait changé. Ils ne reconnaissent pas les vêtements qu'elle porte et ont aussi remarqué qu'elle se maquillait de manière voyante, ce qui n'était pas le cas auparavant. Julie ne rentre pas à la maison immédiatement après l'école comme elle avait l'habitude de le faire et elle revient tard le soir.

La direction réalise qu'effectivement que Julie a des comportements inhabituels. Elle qui se présentait comme une jeune fille réservée et solitaire est maintenant entourée de plusieurs autres étudiantes et adopte une attitude autoritaire envers ces dernières. La direction constate que Julie approche des jeunes filles de l'école en leur faisant miroiter que son amoureux va leur présenter des gars géniaux et très intéressants qui ne demandent qu'à les gâter, comme elle est gâtée.

Cas 7

Karine, 15 ans, vient d'une famille très à l'aise financièrement ; elle possède déjà une voiture avant même d'avoir l'âge légal de la conduire. Elle est exubérante et attire le regard des autres, surtout celui des garçons. Elle se vante d'ailleurs de fréquenter des jeunes hommes de 19-20 ans. Dans son groupe d'amies, elle est dominatrice. Des rumeurs de présence de drogues dans l'école courent depuis quelques semaines. Différents indices font que des doutes se portent sur Karine qu'on soupçonne de faire rentrer la drogue dans l'école. Après avoir sondé plusieurs étudiants, la direction réalise qu'elle en fait effectivement le trafic à l'intérieur de l'école.

Cas 8

Mathieu, 15 ans, est doué. Toutefois, depuis son très jeune âge, l'école l'ennuie. Malgré son potentiel, ses résultats scolaires n'ont jamais été bien élevés. Néanmoins, il obtient la note de passage dans toutes les matières. Mathieu s'intègre bien, il démontre des qualités de leader, il est ingénieux et sûr de lui. Il défie les professeurs, nuit au bon déroulement des cours, mais gagne en popularité auprès des étudiants.

Les surveillants ont surpris deux étudiants fumant un joint de marijuana dans la cour d'école. Ces derniers affirment candidement qu'il est bien connu, que si un étudiant désire se procurer des substances illicites, Mathieu est la référence à l'école.

ANNEXE II

LE CONSENTEMENT À PARTICIPER À L'ÉTUDE

LETTRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À LA RECHERCHE

Délinquance des filles et délinquance des garçons : différences dans les comportements ou différences dans la gestion des comportements

Je comprends que la présente étude s'inscrit dans une recherche coordonnée par le groupe de recherche : « Délinquance des filles » sous la supervision de Mme Marie-Marthe Cousineau, professeure à l'École de Criminologie de l'Université de Montréal et chercheure au Centre international de criminologie comparée.

Je comprends que cette étude vise à :

- 1) comprendre le cheminement des jeunes vers l'un ou l'autre des services de protection de la jeunesse ou jeunes contrevenants, du moment où un geste est posé au signalement ou à l'arrestation, en recueillant les propos des personnes responsables des jeunes à différentes étapes de ce processus ;
- 2) établir s'il existe une convergence d'attitudes entre divers corps professionnels intervenant à des titres et à des stades différents auprès des jeunes en situation-problème ;
- 3) comprendre le processus de l'assignation «troubles de comportement» ou «délinquance» à des adolescent(e)s en recueillant le point de vue des personnes intervenant auprès de ces jeunes en mettant au jour leurs représentations et leurs perceptions face à cette assignation ;
- 4) établir s'il existe des différences quant à la désignation « troubles de comportement » ou « délinquant(e)s » selon le genre.

Je comprends que ma participation à cette étude consiste à répondre à un entretien individuel dans lequel ces questions seront abordées. Cet entretien sera, sous votre consentement, enregistré à des fins de transcription pour faciliter le travail des chercheurs.

J'ai la garantie que toute l'information recueillie sera confidentielle et anonyme et ne servira qu'à la présente étude. Seuls les membres de groupe de recherche y auront accès. Mon nom n'apparaîtra sur aucun document.

Je comprends bien les objectifs de cette étude et en quoi consiste ma participation. Je suis également assuré(e) que toutes les précautions ont été prises pour que ma participation à cette étude ne me cause aucun préjudice.

Date

Signature de l'interviewé

Signature de l'interviewer

Pour toutes questions ou insatisfaction concernant ma participation à cette étude, je peux m'adresser à Mme Marie-Marthe Cousineau, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-7322.

ANNEXE III
LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal, selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche intitulé :

Regard sur la délinquance des filles : rapports sociaux de genre et construits ethniques dans le contexte montréalais

et soumis par : *Marie-Marthe Cousineau, professeure agrégée, école de criminologie*

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les règles d'éthique énoncées à la « Politique relative à l'utilisation des êtres humains en recherche » de l'Université de Montréal.

~~Sylvie~~ Normandeau, Présidente
Comité d'éthique de la recherche de la
Faculté des arts et des sciences de
l'Université de Montréal

~~Yves~~ Murray, Secrétaire
Comité d'éthique de la recherche de la
Faculté des arts et des sciences de
l'Université de Montréal

Date d'émission : 30 MARS 2004