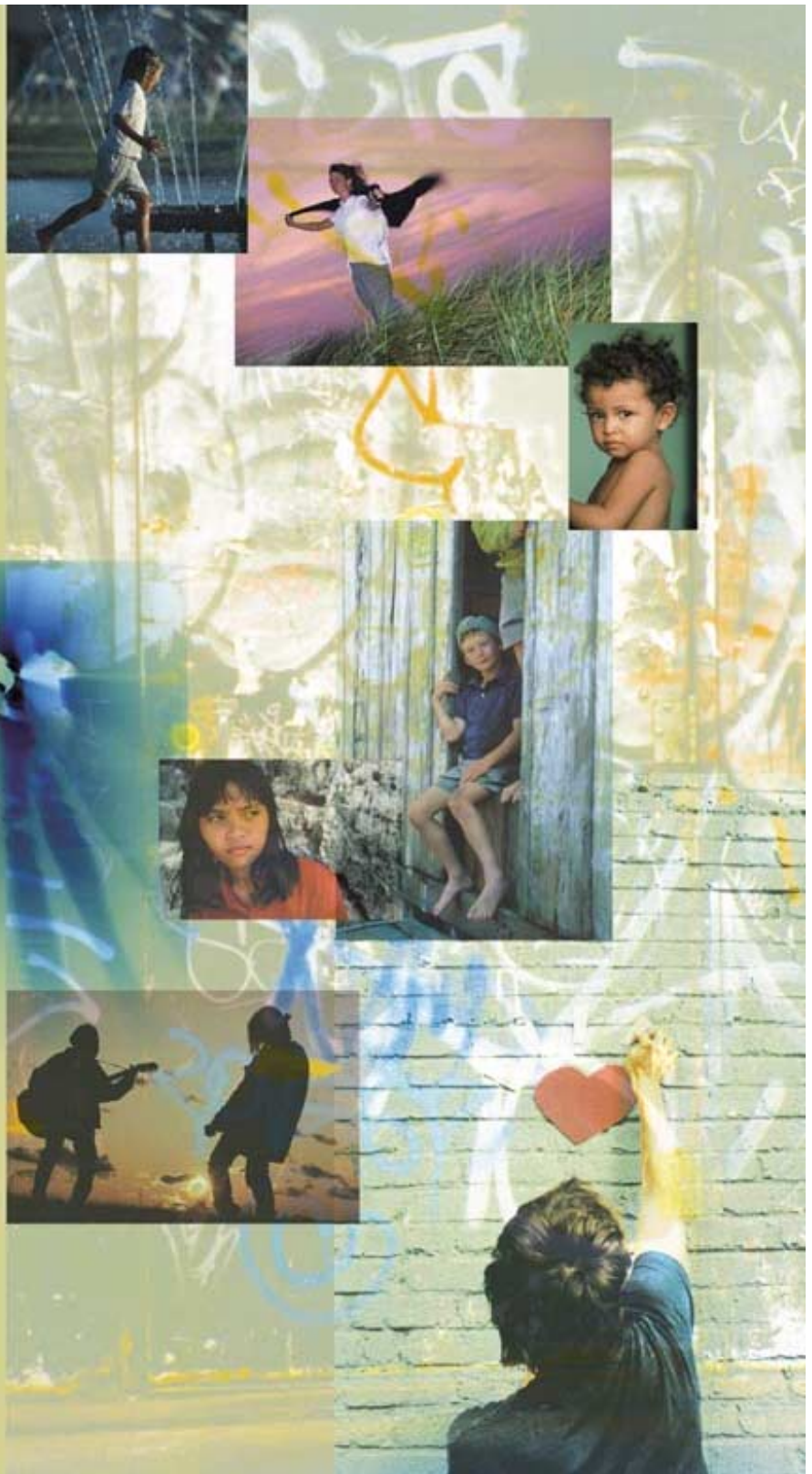




Violence vécue entre jeunes à Laval

MARIE-FRANCE BLAIS

Institut de recherche pour le développement social des jeunes

MARIE-MARTHE COUSINEAU

Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal

Pour le comité *violence vécue par les jeunes à Laval*

Juillet 2000

Données de catalogage avant publication

Blais, Marie-France, 1971-

Violence vécue entre jeunes à Laval

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN-2-922588-07-6

1. Violence chez les jeunes – Québec (Province) – Laval. 2. Violence chez les jeunes – Québec (Province) – Laval – Prévention. I. Cousineau, Marie-Marthe. II. Institut de recherche pour le développement social des jeunes. III. Comité Violence vécue par les jeunes à Laval. IV. Titre.

HQ799.2 v56b522 2000 303.6'0835'09714271 C00-941280-8

Collaboration à la production : Danielle Coutlée

Remerciements

La réalisation d'une recherche, c'est le travail des chercheurs. Néanmoins les chercheurs ne seraient rien sans les personnes qui acceptent de prêter leur concours à leur recherche.

Les auteurs tiennent tout d'abord à remercier sincèrement les jeunes qui ont accepté de répondre au questionnaire et ceux qui ont choisi de participer aux entrevues de groupe. Tous, sans exception, ont collaboré avec beaucoup de générosité et d'enthousiasme et, ensemble, ils nous ont beaucoup appris sur ce que vivent les jeunes en lien avec le sujet à l'étude : la violence entre pairs.

Merci aux directeurs et directrices d'écoles qui ont accepté de nous recevoir dans leurs institutions au moment de passer les questionnaires aux élèves et qui ont grandement facilité nos démarches d'entrevue. Merci aussi aux parents qui ont accepté que leurs enfants participent à l'étude.

Un cordial merci aussi aux intervenants interrogés pour leur disponibilité et leur franchise. Vous aviez aussi beaucoup à dire et une belle expertise à fournir en regard du sujet à l'étude. Nous savons que vous êtes souvent sollicités. Votre collaboration n'en est que plus précieuse.

À l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS), les encouragements, conseils et commentaires, toujours pertinents et bienvenus, de mesdames Sylvie Hamel, chercheure, et Chantal Fredette, professionnelle de recherche, tout au long de la réalisation de cette étude, ne sont pas sans teinter le présent rapport.

Nous voulons aussi souligner spécialement l'apport de toute une armée de collaborateurs qui ont aidé à la réalisation de la présente étude de différentes façons : madame Annie-Ève Girard, qui a mené les entrevues auprès des intervenants et qui en fera son mémoire de maîtrise, gageons qu'elle trouvera encore quelque chose de nouveau à en tirer ; monsieur Benoît Bouffard pour sa contribution à la recension des écrits sur l'*empowerment* ; mesdames Louise Malo, Andréa Blumer, Marisa Canuto, Romilda Martire, Renée Brassard et Maritza Felices, ainsi que monsieur François Bouchard, pour avoir tour à tour écouté et retranscrit, intégralement, les verbatims recueillis par les intervieweuses auprès des jeunes et des intervenants.

Enfin, merci aux membres du Comité violence vécue par les jeunes à Laval pour avoir eu l'idée de cette recherche et pour en avoir conçu la réalisation en réel partenariat avec les chercheurs, et à l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes pour son soutien logistique et administratif.

Table des matières

1	INTRODUCTION	1
2	MÉTHODOLOGIE	5
2.1	Rappel des objectifs de la recherche	5
2.2	Une première démarche : un questionnaire adressé aux jeunes des écoles primaires et secondaires	5
2.2.1	Le questionnaire	6
2.2.2	L'échantillon	6
2.2.3	L'analyse des questionnaires	7
2.3	Des entrevues de groupes avec les jeunes des écoles primaires et secondaires	8
2.3.1	Les jeunes rencontrés	8
2.3.2	Le mode de fonctionnement des groupes de discussion	9
2.3.3	L'analyse des groupes de discussion	9
2.4	Des entrevues en profondeur avec des intervenants auprès des jeunes	9
2.4.1	Le contenu des entrevues	9
2.4.2	Les intervenants rencontrés	10
2.4.3	L'analyse des entrevues menées auprès des intervenants	11
2.5	Le rapport	11
3	DÉFINITION DE LA VIOLENCE	13
3.1	La vision d'auteurs	13
3.2	La vision des jeunes	14
4	L'AMPLEUR DE LA VIOLENCE	17
4.1	Ce que nous apprend la littérature sur la question	17
4.2	Le point de vue des intervenants	17
4.3	Le point de vue des jeunes	18
4.4	Le questionnaire de victimisation	18
5	LES DÉTERMINANTS DE LA VIOLENCE	19
6	LES MODÈLES THÉORIQUES DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE	21
6.1	Le modèle biomédical	21
6.2	Le modèle de santé communautaire	22
6.3	Le modèle écologique	22
6.4	Le modèle transactionnel	24
6.5	Conclusion	26
7	LES DIFFÉRENTS CONTEXTES DE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES	27
7.1	Le contexte familial	27
7.2	Le macrosystème	29
7.2.1	Le système économique et politique	29
7.2.2	Le contexte multiethnique	41
7.3	Un contexte microsocial : l'école	48

8	LES BESOINS DES JEUNES PAS TOUJOURS COMBLÉS PAR NOS INSTITUTIONS	61
8.1	Le besoin d'identité	61
8.2	Le besoin de valorisation et de reconnaissance	62
8.3	Le besoin d'expression et d'écoute	63
8.4	Le besoin d'encadrement	65
8.5	Le besoin de pouvoir	66
8.6	Le besoin d'intégration sociale et d'appartenance	67
9	LES RAPPORTS CONFLICTUELS ENTRE LES JEUNES	71
9.1	Les rapports conflictuels entre les filles et les garçons	71
9.1.1	Les manifestations de la violence dans les relations amoureuses	71
9.1.2	Quelques explications retenues	74
9.1.3	L'intervention	78
9.2	Les groupes de pairs et la violence en groupe	79
9.2.1	Les manifestations des conflits entre groupes de jeunes	80
9.2.2	Des gangs organisés ?	82
9.3	Le taxage	92
9.3.1	Comment se manifeste le « taxage » ?	93
9.3.2	Pourquoi les jeunes taxent-ils ?	95
10	BRISER LA LOI DE L'OMERTA ?	97
11	SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ET PISTES DE SOLUTIONS	103
11.1	L'étude dans ses très grandes lignes	103
11.2	Des pistes de solution	109
11.2.1	L'établissement d'un conseil de coopération	109
11.2.2	La résolution des conflits et la médiation par les pairs	111
11.2.3	L'éducation à la démocratie	112
11.2.4	La prévention de la violence : une démarche communautaire	114
11.2.5	La prise d'autonomie ou l'empowerment	114
11.3	Nécessité, obstacles et conditions facilitantes d'un partenariat entre intervenants	122
11.4	Le développement local de type communautaire	126
11.5	Agir étape par étape	128
11.6	L'évaluation des projets	129
11.7	Enfin, un leitmotiv	129
	BIBLIOGRAPHIE	131
	ANNEXE 1	141
	ANNEXE 2	155

1 Introduction

L'observation, par différents acteurs, de la montée de la violence sévissant entre jeunes en amène plusieurs à se questionner, spécifiquement, sur l'origine de cette situation, sur les moyens de diminuer son incidence et sur les préjudices subis par la victime. Dans la pratique, de plus en plus d'intervenants œuvrant auprès de cette clientèle tentent de se mobiliser pour établir les bases d'une action commune, non plus seulement réactive mais beaucoup plus proactive, et d'une réelle concertation dans l'action.

L'ampleur du phénomène et le portrait de celui-ci, bien que plusieurs études (entre autres Killias, 1991) montrent que les jeunes constituent le groupe d'âge le plus victimisé, présente pourtant des difficultés de description et de compréhension, notamment en raison du nombre élevé d'actes de violence qui ne seront pas déclarés aux autorités. Différentes raisons sont avancées pour expliquer le silence des victimes. La peur des représailles provenant de l'agresseur constitue sans doute le motif le plus souvent évoqué. Auteurs et intervenants soulignent aussi les difficultés probables, pour la victime, de passer au travers des rouages du système judiciaire. Ainsi, malgré le fait que plusieurs intervenants encouragent les victimes à dénoncer les agresseurs, dans le but, essentiellement, de donner de la *force* aux premières par rapport aux seconds, celles-ci estiment souvent que les inconvénients auxquels ils s'attendent après la dénonciation entraînent plus de préjudices qu'ils ne lui en épargnent. Finalement, il arriverait aussi, selon les intervenants, que les jeunes ne dénoncent pas certains actes violents parce qu'ils perçoivent ce geste comme inutile, soit parce qu'ils auraient peur de ne pas être crus, soit encore parce qu'ils auraient le sentiment que, de toute manière, personne ne pourra ou ne voudra rien faire à l'égard de la situation.

Le présent rapport rend compte d'une recherche menée en vue de mesurer et de tenter de prévenir la manifestation de violence entre les jeunes d'une même collectivité. Tel est l'objectif principal que nous aurons gardé en tête tout au long de sa réalisation. Mais avant de penser solutions, il faut d'abord penser compréhension. C'est donc avec le triple objectif de faire le point sur la situation de la violence manifestée et vécue entre jeunes, telle qu'ils en rendent compte, au-delà des statistiques officielles ; d'en comprendre les tenants et les aboutissants ; et de formuler des solutions pour en prévenir la manifestation, que nous avons élaboré puis mené notre démarche de recherche.

Il importe de souligner, d'entrée de jeu, que cette étude témoigne d'un partenariat, à notre avis parfaitement réussi, entre, d'une part, divers intervenants concernés par la problématique de la violence manifestée et vécue entre jeunes et, d'autre part, entre intervenants et chercheurs.

En effet, l'initiative naît de la rencontre d'une représentante du Centre d'aide aux victimes d'actes criminels de Laval, d'un représentant de la Commission scolaire de Laval, d'un représentant des Centres jeunesse de Laval et d'un représentant du Service de protection (police) de Laval, lesquels s'entendent pour reconnaître l'importance de se pencher sur la problématique de la violence manifestée et vécue par les jeunes lavallois, et conviennent de faire appel à des chercheurs pour étudier la problématique. Ensemble, intervenants et chercheurs travaillent à préciser les objectifs de l'étude, s'entendent sur la façon de recueillir des données pertinentes, sur les thèmes à prioriser dans le cours de la recherche et sur les grandes lignes définissant les paramètres de l'analyse à mener.

Les données recueillies et analysées doivent servir de toile de fond à l'organisation d'un colloque regroupant un ensemble d'intervenants appelés à discuter les résultats de l'étude, à faire part de leur expérience et de leur expertise en regard des jeunes de Laval, et à déterminer ensemble les grandes lignes d'un plan d'action voué à la prévention de la violence entre jeunes.

Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis par la présente étude se définissent comme suit. Il s'agissait : 1) de faire le portrait des manifestations de violence prenant place entre jeunes, à partir de ce que les principaux concernés en disent, et aussi à partir des perceptions qu'en ont certains acteurs clés appelés à intervenir auprès d'eux ; et 2) d'identifier les pistes de solutions et de concertation les plus adéquates en regard du portrait tracé en première étape.

Rapidement, il est apparu qu'il faudrait, pour réaliser ce deuxième objectif, consulter non seulement les jeunes, mais aussi les personnes les plus directement appelées à intervenir auprès d'eux. En effet, si les jeunes représentent des interlocuteurs de tout premier ordre lorsqu'il est question de faire le portrait de la violence qu'ils subissent de la part de leurs pairs, il en va autrement lorsqu'il s'agit de concevoir des pistes de solutions. À ce chapitre, les jeunes se montrent très compétents pour exprimer là où, de leur point de vue, le bât blesse, mais ils peuvent moins bien préciser les solutions à mettre en place pour y pallier. Bien qu'à travers leur discours, on découvre tout de même un certain nombre de pistes de solutions.

Les pages qui suivent présentent donc un rapport qui tient compte à la fois d'écrits pertinents au sujet traité, des résultats d'un questionnaire adressé à un échantillon représentatif de jeunes lavallois fréquentant le milieu scolaire afin de tenter d'établir la prévalence des expériences de victimisation vécues par eux aux mains de leurs pairs, et d'entrevues en profondeur menées auprès de jeunes volontaires et d'intervenants clés de divers milieux (policiers, intervenants scolaires, intervenants des centres jeunesse et des CLSC, et intervenants communautaires), tous en fonction sur le territoire de Laval, et tous directement appelés à intervenir auprès des jeunes dans différents contextes.

Après avoir fait état de la méthodologie adoptée aux fins de la réalisation de l'étude (chapitre 2), un premier chapitre de résultats (chapitre 3) tente d'abord de clarifier ce qu'il faut entendre par « violence », en s'appuyant, d'une part, sur la définition qu'en font différents auteurs et en la confrontant, d'autre part, à la vision qu'en donnent les jeunes en réponse au questionnaire que nous leur adressons et dans le cadre des entrevues que nous menons auprès d'eux.

Les chapitres suivants s'intéressent spécialement à la perception des jeunes et des intervenants quant à l'ampleur de la violence vécue par les jeunes (chapitre 4), et quant aux déterminants de cette violence (chapitre 5).

Par la suite, nous abordons la question des solutions à apporter en considérant d'abord les modèles théoriques de prévention de la violence (chapitre 6), lesquels reconnaissent l'importance de tenir compte des différents contextes de développement des jeunes que nous présentons au chapitre 7 et des besoins exprimés par les jeunes qui ne sont pas toujours comblés par les institutions traditionnelles, comme en témoigne le chapitre 8.

Au chapitre 9, nous distinguons différentes manifestations de violence entre jeunes (violence physique, psychologique, violence dans les relations amoureuses, violence sexuelle, violence perpétrée en gang) abordées tantôt par les jeunes eux-mêmes, tantôt plus spécialement par les intervenants.

Enfin, au chapitre 10, nous nous interrogeons sur les raisons qui font que les jeunes hésitent à dénoncer la violence qu'ils subissent de la part de leurs pairs.

Tout au long du rapport, à travers le discours des jeunes et des intervenants, se dessinent des voies de solution que nous rapatrions à la suite de la brève synthèse des résultats présentée au chapitre 11. Ces pistes de solution ne sont pas organisées en un plan d'action définitif. Elles sont présentées en guise d'introduction à la discussion qui devrait prendre corps au cours du colloque qui doit faire suite

à ce rapport, colloque qui devrait porter, pensons-nous, essentiellement sur cette question : comment, à partir de ce que nous savons maintenant de la violence vécue par les jeunes lavallois, des contextes dans lesquels elle se dessine, des formes qu'elle prend et des dommages qu'elle cause, répondre adéquatement aux besoins qu'expriment les jeunes qui en sont les auteurs ou les victimes ?

2 Méthodologie

Au moment d'aborder une problématique de recherche, quelle que soit cette problématique, se pose d'entrée de jeu la question de la façon de s'y prendre, de la méthodologie à privilégier. Dans certains cas la réponse surgit d'emblée. Une seule façon d'aborder la question à l'étude s'offre au chercheur. Dans d'autres cas, plusieurs avenues sont possibles. C'est ce deuxième cas de figure qui s'appliquait au présent projet.

De fait, compte tenu des objectifs que nous visions, que nous rappellerons plus bas, il nous est apparu qu'une méthodologie mixte, alliant méthodes quantitatives et qualitatives, serait appropriée. C'est l'approche que nous avons choisi d'adopter. Nous présentons, dans les paragraphes qui suivent, le canevas de recherche qui résulte d'une telle décision.

2.1 RAPPEL DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Essentiellement, deux objectifs étaient poursuivis dans le cadre de la présente étude :

- ❖ dresser le portrait des manifestations de violence prenant place entre jeunes, à partir de ce que les principaux concernés (victimes et agresseurs) en disent, et aussi à partir des perceptions qu'en ont les acteurs clés appelés à intervenir auprès d'eux. Au-delà donc des statistiques officielles, policières et judiciaires.
- ❖ déterminer les pistes de solutions les plus adéquates en regard du portrait tracé en première étape, dans le but de remédier à la situation telle qu'elle se présente ou, du moins, telle qu'elle nous est décrite.

2.2 UNE PREMIÈRE DÉMARCHE : UN QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX JEUNES DES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

Dans le but de dresser le portrait des manifestations de violence prenant place entre jeunes lavallois, un premier instrument de type quantitatif, un questionnaire, a été élaboré et passé aux jeunes d'un certain nombre d'écoles primaires et secondaires choisies de manière à représenter la diversité des réalités démographiques du territoire.

2.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire comptant une cinquantaine de questions, pour la plupart fermées, a été conçu de façon à rejoindre les jeunes, c'est-à-dire en respectant, dans la mesure du possible, leur vocabulaire et leur réalité. Pour ce faire, une série d'une dizaine d'entrevues informelles ont été préalablement tenues avec des jeunes des niveaux primaires et secondaires, dans le but, essentiellement, de s'assurer que le questionnaire corresponde à l'univers des jeunes.

Une première série de questions, de type socio-démographique, avait pour objet de bien décrire l'échantillon rejoint par le questionnaire. S'y trouvent des questions concernant l'âge, le sexe du répondant, le lieu de naissance du jeune et de ses parents, la situation de résidence du jeune en lien avec ses parents et la fratrie.

Une deuxième série de questions s'intéresse au sentiment de sécurité éprouvé par les jeunes en différents endroits : à l'école, dans la rue, à la maison. Dans cette partie du questionnaire, une première interrogation concerne la définition que les jeunes font de la violence.

Une troisième série de questions concerne enfin les expériences de victimisation vécues par les jeunes lavallois en regard de quatre situations possibles : le fait d'avoir été victime de taxage, le fait d'avoir déjà été victime de voies de fait (« s'être fait frapper ou battre » de la part de leurs pairs, la possibilité d'avoir été victime d'une agression sexuelle (avoir été forcé de « faire des choses sexuelles », selon leur vocabulaire) et, enfin, la possibilité d'avoir subi du harcèlement de la part de leurs compères (« s'être fait achaler ou écœurer »). Des précisions sont apportées quant au contexte qui a vu naître l'agression, quant au statut des agresseurs en lien avec la victime, quant aux conséquences de l'agression tant en termes de blessures qu'en ce qui a trait aux sentiments suscités par l'agression, aux personnes consultées et aux solutions apportées.

Le questionnaire a été prétesté auprès d'une dizaine de jeunes, et des ajustements ont été apportés pour finalement constituer la version présentée à l'annexe II.

2.2.2 L'échantillon

Le questionnaire a été passé à 458 jeunes provenant de 11 écoles (6 écoles de niveau primaire, au sein desquelles nous avons rencontré des jeunes de quatrième, cinquième et sixième années, constituant 55,0 % de l'échantillon, et 5 écoles de niveau secondaire, au sein desquelles des jeunes de secondaire

I, III et V ont été rencontrés, représentant 45,0 % de l'échantillon). Les écoles ont été choisies de manière à représenter la diversité des quartiers et des populations que l'on retrouve à Laval. Les critères de diversification étaient : l'urbanité (milieu rural ou urbain), le niveau socio-économique et la représentation multiethnique.

Sur l'ensemble des jeunes répondants au sondage, 55,5 % sont des filles et 44,5 % des garçons, âgés entre 9 et 18 ans. La très grande majorité des jeunes (90,1 %) est d'origine québécoise, ce qui est aussi le cas de leurs mères (76,6 %) et de leurs pères (72,8 %), bien qu'on constate une plus grande diversité ethnique chez les parents. La plupart des jeunes rencontrés (69,4 %) vivent avec leurs deux parents. Reste que 30,1 % des jeunes ont vécu, en plus ou moins bas âge, la séparation de leurs parents, ceux-ci se retrouvant maintenant dans des situations de résidence variées : garde partagée (9,8 % des jeunes de l'échantillon), familles reconstituées (8,3 % des jeunes de l'échantillon) ou monoparentales (11,8 % des jeunes de l'échantillon). Sur l'ensemble des jeunes, quelle que soit la situation familiale, la très grande majorité (80,2 %) de ceux qui ont des frères et sœurs habitent avec eux. Deux jeunes ont été confrontés à la mort d'un des parents.

L'annexe I présente, en première partie, le détail de la constitution de l'échantillon en regard des variables socio-démographiques caractérisant les répondants.

2.2.3 L'analyse des questionnaires

Les données ont fait l'objet de traitements statistiques simples se résumant en des tableaux de fréquences et en quelques tableaux croisés en fonction du sexe et du niveau scolaire (primaire ou secondaire) des répondants. L'annexe I présente le détail de l'ensemble des tableaux de fréquences. Les traitements bi-variés sont présentés dans le corps du rapport, lorsque cela s'applique. D'autres traitements statistiques pourraient être réalisés afin de répondre à des interrogations spécifiques en regard de l'une ou l'autre des dimensions explorées dans le questionnaire. Toutefois, comme les données du questionnaire ne représentaient qu'une des sources de données alimentant la présente étude, nous nous en sommes tenues à l'essentiel.

2.3 DES ENTREVUES DE GROUPES AVEC LES JEUNES DES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

2.3.1 Les jeunes rencontrés

À la suite des questionnaires, des rencontres de groupes de discussion ont été tenues avec les jeunes afin d'approfondir les données fournies par le questionnaire. L'approche par groupes de discussion a été préférée à la réalisation d'entrevues en profondeur avec les jeunes, car il ne s'agissait pas de connaître en détail l'expérience de victimisation d'un jeune en particulier, mais plutôt de comprendre comment se vit la violence entre jeunes par l'ensemble de ceux-ci.

Certes, les expériences racontées par les jeunes, malgré la présence du reste du groupe, sont diversifiées et personnalisées. Mais le fait de rencontrer les jeunes en groupe permet de dépasser le plan individuel pour rendre compte, plus globalement, de la réalité vécue par les jeunes, ce qui était notre objectif.

Les jeunes participants aux groupes de discussion étaient recrutés à partir d'une liste de volontaires constituée au moment où les questionnaires étaient remplis. Les jeunes, informés que des rencontres de groupes de discussion se tiendraient, ayant pour thème la violence entre jeunes, étaient invités, pour ceux et celles intéressés à y participer, à inscrire leur nom sur une liste. Il était entendu que tous les jeunes inscrits sur la liste ne seraient pas nécessairement rencontrés. L'établissement de la liste finale des participants se ferait par voie de tirage au sort. Un formulaire de consentement à participer aux groupes de discussion (annexe III) assurerait la participation volontaire des jeunes à la démarche. Dix groupes de discussion, regroupant entre 6 et 8 jeunes chacun, ont ainsi été formés. Les groupes étaient constitués, pour les uns, de jeunes garçons et filles des classes de quatrième, cinquième et sixième années et, pour les autres, de jeunes de secondaire I, III et V.

Trois groupes de discussions menés auprès de jeunes décrocheurs, recrutés dans des maisons de jeunes, pour deux, et dans les Centres jeunesse de Montréal, pour le troisième, se sont greffés aux dix premiers. Nous pensions que ces jeunes ayant abandonné l'école auraient beaucoup à dire au sujet de la violence vécue et manifestée par les jeunes, entre jeunes, et nous ne nous étions pas trompées. Le contenu des échanges de ces groupes de discussion se révèle particulièrement riche d'enseignements.

2.3.2 Le mode de fonctionnement des groupes de discussion

Une question générale était lancée en début de discussion : « pouvez-vous me parler de la violence qui se vit entre jeunes ? ». Puis, libre cours était laissé au discours des jeunes. L'animatrice ne servait qu'à assurer le bon ordre de la discussion, donnant parfois la parole à ceux et celles qui paraissent avoir plus de difficulté à prendre la parole en groupe, et refreinant ceux qui avaient tendance à ne pas pouvoir laisser la chance aux autres de s'exprimer, tout en veillant à ne pas laisser échapper les propos pertinents.

2.3.3 L'analyse des groupes de discussion

Le déroulement de la rencontre des groupes de discussion ayant été enregistré, avec le consentement des jeunes, le contenu a par la suite été intégralement retranscrit de manière à assurer la fidélité des propos retenus aux fins d'analyse.

Une analyse de contenu a été réalisée tentant d'identifier les thèmes les plus significatifs pour les jeunes s'exprimant sur le sujet de la violence entre pairs, que les opinions sur ces thèmes soient convergentes ou divergentes, ce dont nous avons tenté de rendre compte dans le rapport.

2.4 DES ENTREVUES EN PROFONDEUR AVEC DES INTERVENANTS AUPRÈS DES JEUNES

La décision de tenir des entrevues en profondeur avec un certain nombre d'intervenants clés auprès des jeunes, activité non prévue au départ, est venue en réponse au deuxième objectif visé par la présente étude. En effet, à l'issue des rencontres des groupes de discussion tenus avec les jeunes et en réponse au dernier item du questionnaire qui concernait justement les avenues possibles de solutions pour contrer la violence entre jeunes, il nous est rapidement apparu que si les jeunes constituent des interlocuteurs privilégiés, lorsqu'il est question de rendre compte de la violence qui se vit entre jeunes, ils sont beaucoup moins capables d'imaginer des solutions pour remédier à la situation, autres que les solutions qui les concernent directement.

2.4.1 Le contenu des entrevues

Les entrevues tenues avec les intervenants avaient donc pour but, dans un premier temps, de préciser leur perception de la violence vécue entre jeunes à Laval et surtout, dans un deuxième temps, d'explorer des avenues possibles de solution pour pallier la situation, et plus particulièrement afin de connaître leur position en regard du travail en partenariat, de ses conditions d'application et de ses

probabilités de réussite. C'est donc, encore une fois, à partir d'une question large : « *J'aimerais que vous me parliez de votre expérience en ce qui a trait à la violence vécue entre jeunes à Laval...* » que s'amorçait l'entrevue. Toutefois, contrairement à ce qui avait été prévu dans le cas des groupes de discussion réunissant les jeunes, ici, une série de sous-thèmes avaient été prévus et l'intervieweuse avait pour mandat de traiter de l'ensemble de ces sous-thèmes, en invitant l'interviewé à les aborder s'il ne le faisait pas de lui-même. Au nombre de ces sous-thèmes se trouvaient : la définition de la violence ; la perception de la violence vécue entre pairs à Laval (ses différentes manifestations et ses conséquences) ; les avenues de solution préconisées ; les possibilités et conditions de réussite d'un véritable partenariat dans l'intervention.

2.4.2 Les intervenants rencontrés

Les intervenants rencontrés ont été choisis, non pas de façon à obtenir une parfaite représentativité des opinions, mais plutôt pour favoriser une diversité de points de vue nous permettant de broser le tableau le plus exhaustif possible, compte tenu des conditions de réalisation de la présente étude, de la variété de ces points de vue.

Nous avons visé des intervenants clés, c'est-à-dire des intervenants de différentes sphères d'activité dont on pouvait établir qu'ils étaient directement et intensément impliqués auprès des jeunes. Nous avons ainsi rencontré :

- ❖ 2 représentants des CLSC,
- ❖ 3 représentants des centres jeunesse de Laval,
- ❖ 3 policiers du Service de protection de Laval,
- ❖ 4 intervenants en milieu scolaire,
- ❖ 3 représentants d'organismes communautaires,
- ❖ 2 intervenants de maisons de jeunes,
- ❖ 3 travailleurs de rue.

En tout, 20 entrevues en profondeur, d'une durée moyenne d'une heure et demie ont ainsi été menées. Le contenu des entrevues a été enregistré dans tous les cas et le verbatim retranscrit intégralement de façon à rendre compte, de manière parfaitement fidèle, des propos tenus par les intervenants rencontrés.

2.4.3 L'analyse des entrevues menées auprès des intervenants

Une première analyse verticale des entrevues, prise chacune séparément, a d'abord été réalisée. Ainsi, nous avons pu ajuster notre échantillon au fur et à mesure en fonction des intervenants déjà rencontrés, et nous avons pu identifier un certain nombre de thèmes, non prévus initialement, que nous avons convenu de fouiller systématiquement au cours des entrevues subséquentes.

Une analyse transversale des entrevues a ensuite été réalisée de façon à identifier les thèmes les plus prégnants dans le discours des intervenants, que les opinions sur ces thèmes convergent ou divergent. Une attention toute particulière a été portée tout au long de cette analyse de façon à ce que soient recensées le plus grand nombre de solutions possible.

2.5 LE RAPPORT

C'est au confluent des trois sources de données que nous venons de présenter que naît l'analyse produite dans les pages qui suivent.

Nous avons choisi d'intégrer, en un tout que nous souhaitons cohérent, l'ensemble des informations pertinentes au sujet traité. Celles-ci proviennent de la recension des écrits spécialement réalisée en lien avec la présente étude, de la vision des jeunes dont témoignent d'une part le questionnaire qui leur a été adressé (qui rend compte plus spécialement de leur expérience en matière de violence vécue entre jeunes) et d'autre part les entrevues de groupe que nous avons réalisées avec eux ou du discours des intervenants qui ont accepté de nous entretenir à la fois de leurs perceptions du phénomène de la violence vécue entre jeunes à Laval et des solutions qu'ils envisagent pour y remédier.

La triangulation, ou mise en lien des différentes sources de données citées, donne lieu au rapport qui suit.

3 Définition de la violence

3.1 LA VISION D'AUTEURS

De façon générale, les auteurs ne s'entendent pas sur les éléments à inclure dans la définition de la violence. Alors que certains définissent le concept à partir des lois sanctionnant l'utilisation de la force brutale ou de l'intimidation (Cusson, 1990) ou de la transgression de codes culturels normatifs (Alcindor, 1993), d'autres reconnaissent les limites du cadre normatif pour délimiter ce qui est de nature violente (Hébert, 1991 ; Jetté, 1997 ; Dallaire, 1998), puisque l'identification des problèmes sociaux ne leur apparaît pas un processus neutre et objectif. Selon ces auteurs, une société détermine un ensemble de faits qu'elle estime problématiques, ces faits pouvant varier au gré des époques et des collectivités. Certaines situations, toutes aussi nuisibles, sont par ailleurs ignorées, comme c'est le cas notamment de la pollution de l'environnement ou de la fabrication et de la vente d'armes, ces manifestations n'étant pas considérées comme des formes de violence (Hébert, 1991).

D'autres auteurs retracent les origines biologiques de l'agression (Paquette et Malo, 1998) et insistent sur le fait qu'un comportement agressif permet à l'individu de s'adapter à son milieu. Dans cette perspective, l'expression de comportements qui peuvent être jugés dommageables par la société — la violence constitue une forme d'expression jugée particulièrement grave à cet égard — comporterait des faces légitimes, constructives et positives lorsqu'elle permet à l'individu de s'adapter à un environnement inadéquat (Hébert, 1991).

Dans la plupart des définitions, les comportements perçus excessifs placent la notion de pouvoir, de contrôle abusif ou l'imposition d'une limite des droits de l'autre au centre du concept de violence (Gouvernement du Québec, 1988 ; Hébert, 1991 ; Jetté, 1996 ; Hamel, 1997 ; Brunelle, Frenette et Caron, 1997 ; Paquette et Malo, 1998). Dans ce contexte, la violence peut s'étendre au-delà des quatre formes de violence qui reçoivent le plus d'attention de la part des auteurs, des intervenants et des autorités, soit la violence physique, sexuelle, psychologique et verbale (Sorano et Jimenez, 1994 ; Hamel, 1997). On relève alors l'existence d'autres formes de violence qui mettent en cause davantage les institutions que les individus : la violence institutionnelle, structurelle, politique et environnementale.

La définition apportée, en 1988, par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1988) tente, pour sa part, de tenir compte de l'ensemble des différentes facettes de la violence :

L'usage d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral, social), de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, ou groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures, qui a pour effet de contraindre ou détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet (biens matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse à un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé (CSS, 1981 : 38).

Une telle définition, si elle présente l'avantage d'englober plusieurs formes de violence, peut, par contre, porter à confusion puisqu'elle réunit une panoplie de comportements de formes et de gravité extrêmement variées, faisant en sorte qu'il est difficile de s'y retrouver.

3.2 LA VISION DES JEUNES

Les définitions de la violence que formulent les jeunes lavallois que nous rencontrons au cours des entrevues de groupe rejoignent clairement celles données précédemment par 490 jeunes de Verdun interrogés par Brunelle et coll. (1997) et par onze jeunes montréalais âgés entre 14 et 18 ans appelés à se pencher en profondeur sur la question par Gobeil et Ouellet (1994). Ainsi, les jeunes reconnaissent généralement que la violence n'est pas uniquement un acte physique, mais qu'elle peut aussi être psychologique. Plus précisément, en réponse au questionnaire que nous leur avons adressé, 434 des 458 jeunes répondants se prononcent de la manière suivante sur la question de la définition de la violence : 40,3 % notent, d'une quelconque façon, que la violence consiste en des gestes ou des paroles blessantes, indiquant que la violence peut être physique ou psychologique ; 29,0 % associent à la définition de la violence des actes purement physiques ; 15,5 % d'entre eux indiquent qu'il s'agit de faire mal à l'autre, sans qu'il soit possible de déterminer s'ils incluent ici, en plus des blessures physiques, des blessures psychologiques. Il est enfin intéressant de noter que 3,7 % des répondants définissent la violence comme une façon de régler un conflit, seulement la moitié d'entre eux indiquant clairement qu'il s'agit d'une mauvaise façon de régler le conflit.

Il est aussi intéressant de noter que la distribution révèle des différences importantes entre les garçons et les filles, et entre les élèves du primaire et du secondaire, pour les deux premières catégories de violence citées précédemment. Ainsi, 46,9 % des filles contre 31,9 % des garçons interrogés définissent la violence sous ses aspects psychologiques et physiques, alors que 25,3 % des filles contre 33,0 % des garçons réfèrent à des formes de violence purement physiques. De leur côté, les jeunes élèves du primaire indiquent des comportements de violence exclusivement physiques dans 43,9 % des cas (contre 15,7 % des jeunes du secondaire), les jeunes du secondaire introduisant, quant à eux, dans une proportion vraiment plus importante que les jeunes du primaire des

comportements de violence à la fois physiques et psychologiques dans leur définition de la violence (57,4 % contre 26,2 %).

À ce sujet, autant Gobeil et Ouellet (1994) que Brunelle et coll. (1997) précisent que si la violence psychologique et verbale est citée, elle n'est toutefois pas conçue par les jeunes comme étant aussi violente que l'agression physique. Selon les auteurs, la violence verbale et psychologique est une forme de violence connue des jeunes mais pas nécessairement reconnue par eux. Les jeunes que nous avons interrogés lors d'entrevues de groupe reconnaissent, pour leur part, presque systématiquement les formes de violence physique, verbale et psychologique. Les avis sont cependant partagés concernant l'impact que peut engendrer la violence psychologique. Alors que certains dénoncent les impacts négatifs associés à cette forme de violence :

Tsé, mettons, tu dis quelque chose en classe, pis là, mettons que c'est pas la bonne réponse, il [un jeune] dit : « Ah ! Va-t'en, toi, qu'est-ce que tu dis là ! ». Ben tsé, ça fait de la peine, tu ne veux plus parler après. Comme moi des fois je demande au prof : « C'est quoi ce mot ? » Et là, Guillaume me dit : « Ah t'es donc ben conne, tu ne sais pas ça ! » Mon frère me dit la même chose, fait que maintenant, je ne dis plus rien. Ma mère me dit : « Laisse-le faire »... Oui mais tsé, il m'écœure tout le temps ! (Claudine, 6e année)

[La violence] c'est plus de la violence psychologique. L'impact pour la personne qui subit là, ce serait plus que, un moment donné, elle va perdre confiance en elle à force de se faire dire : « Toi t'es con, je vais te faire ci, je vais te faire ça ». Un moment donné, ça finit par mettre une certaine crainte. Pis la confiance en soi, ça se perd aussi, ils vont plus se renfermer sur eux-mêmes. Souvent t'sais, peut-être qu'ils le montreront pas mais en dedans d'eux autres ça fait mal. (Josué, 19 ans, décrocheur scolaire)

d'autres ne considèrent pas nécessairement la violence psychologique comme étant réellement perturbatrice, sauf, peut-être, pour ceux qu'ils perçoivent comme étant plus faibles :

Ben moi, je pense que la violence psychologique ce n'est pas vraiment de la violence. C'est notre façon de se parler des fois. C'est souvent en blague : « Va chier » ou « T'es con »... Moi, si quelqu'un me dit ça, ça ne me dérange pas, j'va pas en être affecté. Mais y'en a qui sont peut-être plus faibles psychologiquement, mettons quelqu'un qui n'a pas d'ami, qui est reject dans son coin, peut-être, lui, ça va lui faire quelque chose. Mais moi, ça va me faire mal un coup de poing, mais pas des paroles. (Éliott, secondaire V)

4 L'ampleur de la violence

4.1 CE QUE NOUS APPREND LA LITTÉRATURE SUR LA QUESTION

L'ampleur et l'augmentation pressenties du phénomène de la violence chez les jeunes sont difficiles à évaluer, entre autres parce que, tout comme les intervenants, les auteurs ne s'entendent pas sur la définition de la violence. En outre, un grand nombre de comportements que l'on jugerait violents échappent aux autorités. D'un autre côté, les définitions ou le degré d'attention portée à certains types de violence ont également pu varier dans le temps. Pensons, par exemple, au développement d'écrits sur des phénomènes nouvellement mis à jour tels le *taxage* ou la violence dans les relations amoureuses.

En dépit de ces contraintes méthodologiques, certains auteurs avancent que le nombre de comportements violents manifestés par les jeunes n'aurait pas vraiment augmenté. Ces auteurs reconnaissent, par ailleurs, une nette progression des formes plus extrêmes de violence (Gouvernement du Québec, 1994 ; Jetté, 1996 ; Hamel, Fredette, Blais et Bertot, 1998). Différentes explications, que nous verrons plus loin, sont apportées quant à ces constats.

4.2 LE POINT DE VUE DES INTERVENANTS

Les intervenants reconnaissent généralement les difficultés d'évaluer l'ampleur et l'augmentation de la violence. Plusieurs soulignent la nécessité de ne pas dramatiser la situation de la violence à Laval et la voient d'ailleurs moins vive qu'à Montréal. Tous reconnaissent toutefois le travail important qu'il reste encore à faire pour augmenter le bien-être des jeunes lavallois :

Tout le monde dit qu'il y en a pas de violence à Laval, il y a surtout pas de phénomène de gangs organisés, criminalisés, pis que c'est pas si pire à Laval. Moi, je dis qu'on n'a jamais à se péter les bretelles pour se dire que tout est réglé. Je pense qu'il faut se garder en mouvement et être prêt à revoir nos outils, pis être prêts à reconnaître que toute l'intervention qu'on a pu faire ces dernières années n'a pas nécessairement donné les résultats qu'on aurait souhaités. (*Élizabeth, CLSC*)

Des fois, au niveau de la violence, c'est un peu épeurant. On aurait intérêt à regarder comment ça fonctionne, pis en parler. Dans le sens qu'il y a de plus en plus de monde qui ont des dures réalités, qui vivent pleins d'affaires difficiles. Pis y a de moins en moins de monde qui sont ben haut, au-dessus de ça, pis qui sont bien dans leurs affaires. Faut en parler, pis faut prendre le temps. Je trouve pas que ça va mieux. Ça va moins bien. Je dis pas que c'est dramatique, mais je ne vois pas d'amélioration. (*Antoine, travailleur de rue*)

4.3 LE POINT DE VUE DES JEUNES

La perception des jeunes sur l'ampleur de la violence dont ils sont témoins varie énormément, notamment en fonction des types de violence perçus. Nous rendrons compte de leurs points de vue sur cette question tout au long du document. Ce qu'il faut déjà constater, c'est que peu de jeunes dénoncent aux autorités avoir été victimes de violence, et ce, indépendamment de ce qu'ils vivent. Nous aurons l'occasion de revenir en détail sur cette constatation.

4.4 LE QUESTIONNAIRE DE VICTIMISATION

Le questionnaire de victimisation, administré à 458 jeunes de niveau scolaire allant de la 4^e année du primaire au secondaire V, nous apprend que 12,6 % des jeunes (dans 52,6 % des cas des garçons et dans 60,7 % des cas des jeunes du primaire) affirment avoir déjà été « taxés », que 35,6 % (dont 64,3 % de garçons et 57,1 % de jeunes du primaire) dénoncent s'être déjà fait battre ou frapper, alors que 4,8 % (cette fois en grande majorité des filles – 77,2 % – parmi un nombre à peu près égal de jeunes provenant du primaire et du secondaire) avouent avoir été forcés de faire « des choses sexuelles ».

Ceux qui disent avoir été taxés signalent que c'est le plus souvent par des jeunes plus âgés, agissant seuls (62,5 % des cas) ou en groupe (37,5 % des cas).

Parmi ceux qui se sont fait battre ou frapper, 32,9 % désignent un frère ou une sœur comme étant responsable de la situation, 27,4 % indiquent que l'agresseur était un jeune de leur âge, 15,3 % précisent qu'il s'agissait de leur père, 10,2 % désignent un jeune plus âgé qu'eux, 6,4 % parlent d'un groupe de jeunes et, finalement, 1,3 % disent qu'il s'agissait de leur mère.

Les responsables des agressions à caractère sexuel sont, dans des proportions égales, le plus souvent le partenaire (le conjoint mais aussi parfois la conjointe), un jeune du même âge que la victime, un jeune plus âgé que la victime (19,0 % dans tous les cas), un inconnu ou une connaissance (14,3 % dans les deux cas) ou, finalement, plus rarement un frère ou une sœur, un gardien ou une gardienne (4,8 % des cas respectivement). Curieusement, les parents (père, mère, beau-père, belle-mère) ne sont jamais cités à ce chapitre.

5 Les déterminants de la violence

Les recherches qui tentent d'expliquer l'émergence des problèmes psychosociaux, parmi lesquels s'insère la violence, peuvent être regroupées en trois catégories, soit celles traitant des facteurs de risque physiologiques, psychologiques et sociaux (Hébert, 1991).

Les recherches mettant l'accent sur les facteurs physiologiques (dysfonctionnements cérébraux, hormonaux et génétiques) n'apportent pas de réponses vraiment concluantes. Les recherches menées plutôt sous l'angle des facteurs psychologiques expliquent l'apparition de comportements agressifs en tenant compte essentiellement des traits de la personnalité, des fonctions cognitives, et de la gamme des habiletés comportementales et sociales que possède un individu. Elles concluent, de manière générale, que les individus ayant développé un faible répertoire d'habiletés cognitives, comportementales et sociales réagissent plus souvent négativement dans leurs relations interpersonnelles (Hébert, 1991). Une faible estime de soi constitue certainement, à cette enseigne, le trait de la personnalité le plus souvent cité pour expliquer l'émergence de problèmes psychosociaux. Finalement, les théories de la socialisation insistent davantage sur le contexte social dans leurs explications. Les principaux agents de socialisation ici reconnus sont la famille, l'école, les médias et les groupes d'appartenance (Gobeil et Ouellet, 1994). Des variables environnementales sont aussi mises en cause, incluant des facteurs structuraux et socio-économiques, des facteurs institutionnels associés au milieu scolaire, des facteurs liés aux groupes d'appartenance, des facteurs culturels et situationnels. Les théories féministes par exemple, qui se rangent sous cette rubrique, tentent d'expliquer l'origine de la violence conjugale en faisant ressortir sa dimension sociale, dans ce cas-ci, en mettant en lumière les rapports de domination entre les hommes et les femmes (Hamel, 1997).

Du côté de l'intervention, les modes d'action les plus couramment retenus pour agir auprès des jeunes présentant des problèmes psychosociaux et auprès de leur famille s'orientent encore principalement vers des mesures coercitives (Hébert, 1991). Plusieurs auteurs critiquent pourtant l'efficacité de ce type de mesure (Fisher, 1973 ; McCord, 1978 ; Hébert, 1991 ; Risbil, et Davidson, 1993 ; Spergel, 1995), considérant qu'une action uniquement répressive laisse nécessairement pour compte plusieurs jeunes qui n'obtiennent pas de véritables réponses à leurs besoins de socialisation et d'intégration sociale (Hébert, 1991). Aussi, même si des actions répressives peuvent trouver leur sens s'agissant d'un continuum d'interventions, nous avons voulu aborder, dans le présent rapport, le thème de la violence chez les jeunes essentiellement sous l'angle de la prévention. Différents modèles théoriques de prévention des problèmes psychosociaux orientent les objectifs poursuivis, les cibles visées et les

stratégies envisagées. Chacun de ces modèles met l'accent sur différents facteurs explicatifs des problèmes psychosociaux parmi ceux cités plus haut.

Nous dressons, dans la partie qui suit, un bref portrait des modèles de prévention les plus couramment cités dans la littérature en signalant ceux que l'on estime les plus prometteurs.

6 Les modèles théoriques de prévention de la violence

On recense généralement cinq modèles théoriques de prévention de la violence dans la littérature. Les modèles biomédical, de santé communautaire et écologique sont au nombre des modèles les plus fréquemment cités. Le modèle transactionnel de même que le modèle de l'*empowerment*, plus récents, sont aussi considérés comme des modèles théoriques prometteurs. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons les quatre premiers modèles. Le modèle de la prise d'autonomie ou de l'*empowerment* est, quant à lui, présenté dans la section concernant les pistes de solutions, puisqu'il nous permet d'introduire bon nombre de voies d'intervention préconisées par plusieurs intervenants.

6.1 LE MODÈLE BIOMÉDICAL

Le modèle biomédical est souvent utilisé en santé publique pour prévenir l'apparition de maladies. Bloom (1979, cité dans Dallaire, 1998 :81) le présente en trois étapes. Ainsi, il s'agit : 1) d'identifier une maladie et de développer des méthodes fiables pour répartir la population en deux groupes, ceux qui sont atteints et ceux qui ne sont pas touchés ; 2) de découvrir, au moyen d'études épidémiologiques et de laboratoire, le modèle le plus plausible de développement de la maladie ; et, enfin 3) de développer et d'évaluer un programme de prévention expérimental s'appuyant sur le résultat de ces recherches.

Ce modèle encadre plusieurs interventions dans le domaine de la santé mentale. Ces interventions reposent, ordinairement, sur la prémisse que l'identification des facteurs de risque d'apparition du problème implique uniquement l'individu concerné ou son environnement immédiat (Chamberland, 1996). Un tel modèle place le risque (l'agent nocif) sur la personne (ex. tendance à s'isoler) ou l'environnement familial (ex. mauvaise supervision parentale, violence). L'objectif est alors de corriger des déficiences (retirer l'agent nocif).

Ce modèle est grandement critiqué parce qu'il tient peu compte des facteurs socio-environnementaux susceptibles de contribuer au développement de la problématique (Albee, 1982 ; Dallaire, 1998).

6.2 LE MODÈLE DE SANTÉ COMMUNAUTAIRE

Le modèle de santé communautaire déplace l'attention des facteurs prédisposants (développement personnel et environnement familial) vers la notion de facteurs précipitants, c'est-à-dire la présence d'événements stressants qu'il s'agit de réduire ou d'éliminer (ex. perte d'un emploi, perte d'un être cher...). Trois facteurs agiraient sur le degré de stress : 1) l'événement stressant lui-même ; 2) les facteurs médiateurs externes (famille, soutien, ressources...) ; et 3) les facteurs médiateurs internes (valeurs, attentes, sentiments) (Moritsugu et Sue, 1983 ; Dallaire, 1998).

Albee (1982) est l'un des premiers à reconnaître l'origine sociale et non plus seulement individuelle des problèmes psychosociaux. L'auteur s'oppose, du même coup, à la tendance, inspirée du modèle biomédical, à isoler les problèmes sociaux de leur contexte économique et politique. Selon Albee, les stressseurs socio-environnementaux (pauvreté, chômage involontaire, manque de pouvoir, faible statut social, ainsi que toutes les formes de discrimination et d'abus) produisent une augmentation de la détresse émotionnelle et augmentent la vulnérabilité des personnes. D'après l'auteur, les programmes de réduction du stress et de développement des compétences, bien que pertinents, sont alors insuffisants. Il s'agirait, avant tout, de tenter de modifier les structures sociales et politiques afin de réduire les inégalités sociales (la concentration des richesses, le sexisme, le racisme...) et de trouver des moyens de redistribuer le pouvoir (Albee, 1986 ; Dallaire, 1998). Ellias (1995) propose de nuancer les propos d'Albee en encourageant un partenariat entre les intervenants travaillant auprès des individus (pour les aider à faire face au stress ou à développer des compétences), et ceux qui tentent de modifier les organisations et les environnements générateurs de stress.

6.3 LE MODÈLE ÉCOLOGIQUE

Tout comme le modèle de santé communautaire, le modèle écologique insiste sur le fait que les comportements ne peuvent plus être étudiés indépendamment des contextes dans lesquels ils sont observés. Les éléments de base du modèle écologique ont d'abord été élaborés par Bronfenbrenner (1979). Ce dernier représente l'ensemble des environnements naturels des individus par des cercles concentriques qui composent l'écosystème, visant à faciliter la compréhension du comportement humain.

L'auteur désigne les différents systèmes qui composent l'écosystème comme suit : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème¹.

L'auteur s'est attaché à reconnaître et à caractériser le processus d'interdépendance entre un individu ou une famille et son environnement, mettant ainsi en relief la capacité de l'être humain d'agir sur les environnements physiques et sociaux. Ce modèle soulève, d'une part, l'importance de comprendre les différents contextes dans lesquels évolue chacun (maison, école, groupes de pairs) pour mieux saisir le processus de développement des enfants et des adolescents. Les politiques publiques et les valeurs, par exemple, constituent une partie du macrosystème qui influence les caractéristiques de l'exosystème, du mésosystème et du microsystème, qui influencent à leur tour le développement des jeunes et de leur famille. Dans ce sens, il s'agit, pour l'auteur, de favoriser des milieux de vie plus sains et plus propices au développement des individus (Vincent et Trickett, 1983 ; Dallaire, 1998).

D'autre part, le modèle écologique met en perspective les possibilités et le pouvoir que peuvent détenir les enfants, les adolescents et leur famille pour modifier l'environnement. Comme l'explique Dallaire (1998 : 92) :

[le modèle écologique] se traduit par un intérêt pour l'univers imaginaire de l'enfant. Cet univers, source de créativité, s'étend à mesure que celui-ci prend conscience de la présence de personnes et d'événements en dehors des microsystèmes qu'il fréquente, ainsi que des liens entre ces événements. Graduellement, ses « constructions de la réalité », qui dépassent la simple représentation de ce qui est, incorporent de plus en plus d'aspects micro, méso, exo et macrosystémiques. L'enfant, armé de cette faculté d'élargir le champ des possibles, développe progressivement sa capacité de modifier l'environnement pour le rendre plus conforme à ses attentes, ce qui, selon Bronfenbrenner, est le point culminant du développement.

Ce processus de prise de conscience par l'enfant et par l'adolescent de l'influence qu'il détient sur son environnement fait donc partie des apprentissages qu'il doit développer et que les adultes doivent aider à développer en lui offrant des opportunités de le faire.

1 **Ontosystème** : ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou déficits d'un individu. Ces caractéristiques ontosystémiques peuvent être innées ou acquises (ex. difficulté d'un individu à s'exprimer).

Microsystème : endroit assidûment fréquenté par un individu (habituellement un lieu physique). C'est un milieu de vie significatif pour le sujet dans lequel il a un rôle, des activités à réaliser et des relations avec d'autres personnes (la famille, l'école, le gang...).

Mésosystème : ensemble de relations entre les microsystèmes. Le mésosystème se caractérise par les effets (influences) des liens qui existent entre les microsystèmes (ex. relation entre la famille et l'école).

Exosystème : endroits non fréquentés par l'individu en tant que participant actif, mais dont les activités ou les décisions influencent, de façon positive ou négative, ses rôles, ses activités, ses relations dans les microsystèmes (ex. le gouvernement, la commission scolaire, la DPJ, le centre de travail Québec, les médias,...).

Macrosystème : ensemble des croyances, valeurs, normes, idéologies, cultures, religions d'une communauté ou d'une société (ex : système politique, codes juridiques, structure économique...). (Dallaire, 1998).

L'ensemble des propos des jeunes, mais surtout des intervenants interrogés pour cette recherche, tient compte des différents contextes dans lesquels se développent les enfants et les adolescents, soit les macrosystème, exosystème, mésosystème et microsystème selon la nomenclature de Bronfenbrenner (1979), pour expliquer l'émergence de comportements agressifs ou violents. Dans ce sens, les propos des jeunes et des intervenants s'inscrivent dans le cadre du modèle écologique, et c'est à l'aide de ce modèle que nous allons analyser les entrevues que nous avons réalisées auprès d'eux.

Mais avant de décrire les différents contextes entourant le développement des jeunes, nous présentons le modèle transactionnel dont les prémisses rejoignent le modèle écologique, mais y apportent quelques nuances. Certaines citations viendront appuyer la concordance que nous avons perçue plus spécialement entre les propos des intervenants, ceux des jeunes et ce modèle.

6.4 LE MODÈLE TRANSACTIONNEL

Le modèle transactionnel s'intéresse tout particulièrement au développement humain. Il insiste sur l'interinfluence de l'individu avec son environnement (Felner et Felner, 1989 ; Lorion, 1990). Les auteurs qui adoptent le modèle transactionnel insistent tout particulièrement sur « la nécessité de rejeter toute attitude de blâme envers les personnes qui vivent des problèmes d'adaptation. C'est toujours l'interaction entre la personne et ses environnements qui est en cause. Dans ce modèle, certains problèmes de comportement peuvent être envisagés comme des réactions intelligentes et efficaces à un environnement désorganisé, plutôt que d'être analysés comme des mésadaptations » (Dallaire, 1998 : 98). Comme nous le verrons tout au long du présent rapport, plusieurs intervenants perçoivent les gestes de violence qu'adoptent les jeunes comme des moyens d'adaptation à un environnement qui les laisse insatisfaits, mécontents, les frustre :

Souvent la violence c'est un exutoire, ou une façon de dire. Une crise c'est pas négatif. C'est ça qui est important là. Tu me demandes à l'heure actuelle de donner ma vision de la violence, ma vision c'est comme ça qu'elle se situe. C'est un phénomène de société, phénomène d'individus qui deviennent vraiment des individus comme anonymes. Et quand on devient anonyme dans cette société-là, y a un moment où tu dis : « Eh ! moi, je ne suis pas un anonyme, moi je m'appelle Raoul ou Gaëtan ou Lucien. » Ou je l'accepte et pis j'embarque dans le système, dans l'entonnoir. Ou bien alors là, je me révolte. Pis pour moi, se révolter, ça peut amener à des gestes qui ne sont comme pas acceptables socialement. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Bien que nos relances d'entrevues aient visé au premier plan la compréhension des comportements agressifs ou violents manifestés par les jeunes, ceci en réponse aux objectifs spécifiques de l'étude en cours, nous pensons, avec certains intervenants et les tenants du modèle transactionnel, que les réactions d'adaptation à un environnement inadéquat peuvent se traduire par une panoplie de

comportements différents, qui témoignent de la détresse émotionnelle de certains jeunes. Les jeunes qui vivent cette détresse émotionnelle adopteront des comportements différents selon leur personnalité et leur trajectoire de vie. Devant un tel constat, le modèle transactionnel suggère que les interventions se concentrent sur les déterminants communs à tout un ensemble de problématiques qui affectent les jeunes : décrochage scolaire, grossesse à l'adolescence, problèmes affectifs, anorexie, suicide, toxicomanie, prostitution, gangs de rue, taxage.

Ainsi, Pransky (1991) tente d'expliquer l'origine de la plupart des problèmes de comportement qu'il constate chez les jeunes à partir d'un seul cadre conceptuel, qu'il s'agisse de problèmes d'externalisation (délinquance, toxicomanie, troubles du comportement) ou d'internalisation et de retrait (décrochage scolaire, suicide).

Cette approche suscite une réflexion sur les interventions fragmentées. Le cloisonnement des professions sociales et la multiplication des problématiques traitées de manière isolée conduisent à une lecture incomplète des problèmes de la jeunesse. Même s'il faut reconnaître certaines spécificités aux différentes problématiques, il s'agirait, comme l'explique un intervenant, de se concentrer sur les causes plutôt que sur les symptômes, d'agir en amont des problèmes et, selon ses termes, *de travailler davantage avec des jeunes qu'avec des problématiques* :

À Laval, on essaie beaucoup de travailler le phénomène de gang, le phénomène du taxage, etc., mais là, on travaille les problématiques, on travaille pas la cause. *(Francis, travailleur de rue)*

Cette tendance à intervenir de manière réactive plutôt que proactive et, partant, de manière fragmentée plutôt qu'intégrée, soulève sans contredit des insatisfactions chez plusieurs intervenants.

Les deux extraits suivants en témoignent assez clairement :

Moi, ce que je remarque, c'est souvent les mêmes dossiers qu'on traite. C'est parce qu'ils n'ont pas été bien traités ! Est-ce qu'on a traité le problème ou est-ce qu'on a traité un incident dans le problème ? *(Jacques, policier)*

Il y a un haut taux de récurrence, au niveau juvénile ou adulte... C'est écoeurant ! Il y a plusieurs jeunes, on va les retrouver, toujours les mêmes jeunes. Il y en a beaucoup de nouveaux, mais il y en a beaucoup de jeunes connus dans nos milieux. Ne serait-ce qu'au niveau de la Protec. Nous, c'est sûr, si j'en retourne un jeune dans sa famille, pis il vole, je le replace pas, sauf que souvent il se trouve remplacé pour un paquet de facteurs, t'sais, désengagement à l'école ! non-respect de l'autorité parentale, vol, consommation... Aussi, ça devient un melting pot là ! *(Maria, centres jeunesse)*

La même intervenante renchérit :

Nous, les dossiers arrivent au niveau du service de l'application des mesures... Ça veut pas dire qu'ils n'ont pas été chercher de l'aide avant, je te dis pas qu'ils ont eu des portes fermées pis des fins de non-recevoir... Parce que dans le réseau, tout le monde se pitche la balle, hein ? Les parents appellent au CLSC : « Je veux-tu ? Je veux-pas. » Pis là, ils appellent à la DPJ, là ils disent : « bon le problème est pas assez grand ». Là, ils font appel à l'école, ils font un bout à l'école. Bon, finalement la situation se détériore assez pour que ça rentre à la DPJ. T'sais je veux dire, il y a beaucoup d'intervenants ce qui fait

que tout le monde devient blasés... Fait que nous, c'est le bout de ligne, il y a plus rien après la Protection de la jeunesse... (*Maria, centres jeunesse*)

6.5 CONCLUSION

Nous retenons comme cadre d'analyse, nous basant sur les entrevues avec les jeunes et les intervenants de même que sur nos lectures, les modèles transactionnel et écologique qui tiennent compte des effets dommageables du stress sur la santé physique et mentale des personnes, et des effets dommageables des divers contextes de vie sur le développement des jeunes. Plusieurs auteurs, traitant de différentes problématiques, tout comme les intervenants consultés pour cette recherche qui œuvrent dans divers domaines, en arrivent à la conclusion qu'une intervention sera d'autant plus efficace qu'elle interpelle la communauté dans son ensemble, en opposition à des interventions isolées, axées uniquement sur l'individu (Pepler et Craig, 1997 sur le taxage ; Lemieux, 1997, Hamel et al., 1998, 1999 sur les gangs ; Hamel, 1997 sur la violence dans les relations amoureuses).

Un tel cadre d'analyse tente de favoriser la compréhension des comportements agressifs ou violents des jeunes en plaçant les facteurs de risque dans leur contexte, et en tenant compte de l'effet d'interaction entre l'environnement, les institutions et les jeunes.

Nous discutons davantage des comportements violents subis ou perpétrés par les jeunes, compte tenu de choix méthodologiques, mais le lecteur doit garder à l'esprit que les explications des comportements, de même que les pistes de solutions d'intervention envisagées, valent pour l'ensemble des jeunes puisqu'elles visent, dans les deux cas, le bien-être des jeunes en général.

7 Les différents contextes de développement des jeunes

7.1 LE CONTEXTE FAMILIAL

L'ensemble des jeunes, des intervenants et des auteurs consultés reconnaissent le rôle primordial de la famille comme premier lieu de socialisation et de développement des jeunes. Il s'agit, en définitive, du premier contexte dans lequel l'enfant puisera ses modèles de conduite. L'enfant y connaît ses premières expériences affectives, relationnelles et sociales.

Les données épidémiologiques nous renseignent sur les caractéristiques des familles à risque de voir émerger chez leur(s) enfant(s) divers problèmes psychosociaux. Les parents incapables d'offrir une supervision adéquate, une cohérence dans l'exercice de la discipline, des modèles efficaces de communication et de résolution des conflits, une éducation basée sur des relations affectives et des règles équitables pour tous les membres de la famille favorisent l'apparition de comportements antisociaux chez leurs enfants (Hébert, 1991 ; Gobeil et Ouellet, 1994 ; Zins, Travis, Brown et Knighton, 1994). Des conséquences néfastes peuvent apparaître en l'absence de ces conditions et en présence d'autres conditions parmi lesquelles on retrouve, au premier plan, la violence, la négligence, le rejet et l'hostilité manifestés par les parents, la consommation abusive de drogues et d'alcool des parents, le manque de soutien lorsque surviennent des situations générant des stress importants (Floyd, 1985 ; Greebaum, 1998). Suivant cette perspective, les modèles parentaux sont apparemment déterminants pour l'enfant qui expérimente et ajuste ses premiers apprentissages de la vie en société et forme ainsi son identité et son estime de soi (Hébert, 1991).

Plusieurs intervenants évoquent différents facteurs liés à la famille favorisant l'émergence de comportements agressifs de la part des jeunes qui s'étendraient à d'autres sphères de leur vie :

Il y a toutes sortes de violence, il y en a tellement, il y en a beaucoup dans la maison [...] T'as beaucoup l'alcoolisme des parents dans ça aussi. Énormément, énormément. T'as plein de facteurs qui font que les jeunes sont porteurs, en fait sont récepteurs de toute cette violence là. Bon ben après ça, qu'est-ce qu'ils font avec ça, c'est là qu'ils apportent ça à l'école, ils apportent ça avec leurs amis, ils apportent ça dans leurs relations, ils apportent ça avec pleins de choses. Pour moi ça vient de là, numéro 1. (Francis, travailleur de rue)

D'autres insistent sur des formes de violence plus insidieuses de la part des parents envers leur(s) enfant(s), du dénigrement, par exemple, de sorte que ces jeunes ont peu de chance de développer une estime de soi positive :

C'est plus au niveau de la violence verbale et psychologique, t'sais du dénigrement, écraser les jeunes, le négatif, là. Ça ça revient souvent. Parce que les jeunes qui sont devant moi, c'est des jeunes qui présentent des problèmes de comportement comme je disais tantôt, pis un moment donné les parents sont tannés, fait que c'est du dénigrement, c'est insidieux... Je pense qu'une claque ça fait moins mal des fois, mais les jeunes ça vient comme miner leur image, leur estime d'eux-mêmes, pis en fonction de ça, quand tu sens que t'es plus rien, ben à quoi ça sert ? Fait que tant qu'à faire tout croche, je vais faire tout croche. Fait que on est ben gros là-dedans. Je pense que chaque problématique part de loin. Quand nos jeunes nous arrivent à 12, 13, 14, 15 ans, ils ont un vécu. Pis souvent, on se centre sur les causes de ce qu'on voit, les vols, l'agression, l'abandon scolaire, la fugue, on se centre beaucoup là-dessus. Mais quand on essaie de gratter, ben là c'est là, il faut essayer de comprendre ce qui s'est passé dans la petite enfance, pis de dire : « peut être qu'il réagit de même à cause de ça, ça, ça. » (*Maria, centres jeunesse*)

La monoparentalité est également au nombre des situations qui, au vu des intervenants, favorisent l'émergence de certains problèmes psychosociaux. Dandurand (1994) regroupe en quatre catégories les problèmes sociaux liés à cette nouvelle réalité : situation financière difficile, discorde, violence conjugale et répercussion de la situation de monoparentalité sur le bien-être de l'enfant, surtout sur sa vie affective et scolaire. La qualité du soutien, les conditions matérielles et, surtout, le maintien ou non des relations avec chacun de ses parents doivent être pris en compte pour expliquer la nature positive ou négative des répercussions sur l'enfant à la suite de la séparation (Dallaire, 1998).

L'intervenante citée ici insiste sur les conséquences de l'éclatement des familles. Selon elle, une telle situation risque d'ébranler l'encadrement parental de l'enfant, rendant difficile l'appui sur une figure d'autorité stable :

Il y a tellement de conséquences aux éclatements de la famille. Moi je te dirais, j'ai quinze jeunes, à peu près, dix-sept exactement. Là-dedans, j'ai à peu près vingt-huit mères, pis vingt-trois pères, juste pour t'imaginer la famille reconstituée là. Ok, c'est dans ce sens-là où, en quelque part, les jeunes n'ont plus de références parce qu'ils se font trimbaler chez papa, qui a une nouvelle maman, chez maman, qui a un nouveau papa, t'sais (rires)... Fait qu'à un moment donné, les jeunes n'y croient plus à ça. Pis ils ont plus d'identité, ils ont plus rien à s'accrocher, pis c'est pire dans les familles qui ont vécu des placements. Des modèles, ils n'en ont pas, c'est mort ! Ça amène que les jeunes ont comme pas de respect envers leurs parents non plus, souvent là : « Elle viendra pas me dire quoi faire », t'sais. Ils reprochent beaucoup la rupture à un ou l'autre des parents. Souvent, c'est le parent absent qui s'en sort le mieux, hein, c'est lui qui a le beau rôle, parce que celle qui s'en occupe, je te dirais là, doit assumer tous les rôles : éducation, surveillance, tout ce que ça implique là, le rôle du parent à temps plein. Et c'est sûr que l'autre parent, souvent, a une meilleure image, pis ça vient comme un peu amplifier le conflit entre le jeune et le parent qui est présent, parce qu'il est toujours confronté. Les chicanes sont présentes, et tout se brise, c'est pas long à tout briser. Pis en même temps, il n'y en a pas de référence, je pense que c'est important de dire ça. Ils en ont pas de source de référence. (*Maria, centres jeunesse*)

Malgré que plusieurs reconnaissent le rôle primordial de la famille dans le développement des jeunes et dans l'apparition de divers problèmes psychosociaux, l'approche écologique permet de dépasser la compréhension de la relation parent-enfant à partir d'une conception psychologique traditionnelle qui

présente le parent comme l'unique responsable du développement de l'enfant. Une telle approche nous rappelle, en effet, que plusieurs conditions sont nécessaires à l'exercice du rôle parental, qui exige des compétences indispensables pour assurer la qualité des conduites du parent auprès de l'enfant : *« les conditions et les facteurs affectant le parent dans sa relation avec l'enfant sont multiples et rendent son action possible ou impraticable, intéressante ou pénible, enrichissante ou monotone, aisée ou exténuante »* (Bouchard, 1981 :6).

Selon Garbarino et Stocking (1980 cités dans Bouchard, 1981), l'environnement écologique déterminant la relation parent(s)-enfant(s) repose sur six principes fondamentaux. L'étude de la relation parent-enfant doit ainsi tenir compte : 1) des contextes physiques et sociaux immédiats dans lesquels évolue la famille ; 2) de la qualité des liens que les parents entretiennent avec l'extérieur, afin de voir s'ils peuvent obtenir de l'information, du soutien émotionnel et de l'assistance ponctuelle ou régulière ; 3) des conséquences des échanges bidirectionnels entre l'individu et l'environnement sur la relation parent-enfant ; 4) des milieux avec lesquels le parent n'a pas d'échanges directs mais qui influencent néanmoins la relation parent-enfant (qu'on pense ici aux décisions d'agences sociales) ; 5) des liens multiples individus-contextes qui peuvent influencer la relation parent-enfant (qu'on pense aux conditions de travail avec lesquelles le parent doit composer) ; 6) de l'évolution des rôles sociaux, puisque les parents et les enfants évoluent dans le temps, et dans un temps donné.

Il faut reconnaître que, tout comme les jeunes, la famille ne vit pas en vase clos. Les contextes que nous devons étudier pour mieux comprendre les comportements des jeunes, on s'en rend bien compte, touchent souvent directement la famille, qui aura à son tour une répercussion directe sur le développement de l'enfant. Dès lors, surgit la question suivante : comment se dessinent ces contextes ?

7.2 LE MACROSYSTÈME

7.2.1 Le système économique et politique

➤ Compétition et performance

Le macrosystème reflète les valeurs, les idéologies, la culture et l'organisation d'une société. Ces dimensions se traduisent dans les systèmes politique et économique qui gouvernent la société (Carrier, 1993 : 22). La prise en compte du macrosystème et de sa définition permet d'analyser la toile de fond sur laquelle prennent place les relations entre les jeunes et leurs milieux de vie.

Comme plusieurs auteurs, bon nombre d'intervenants que nous rencontrons dans le cadre de cette recherche dénoncent les valeurs des sociétés postmodernes basées sur la compétition économique, la performance et la consommation. Selon eux, la conjoncture économique actuelle favorise la crise du travail et l'accroissement de la pauvreté. Les stressseurs environnementaux correspondent aux changements technologiques, à la mondialisation de la production, aux marchés de la finance et la tertialisation de l'emploi (Dallaire, 1998). En outre, la crise de l'État-providence et la diminution des services sociaux qui en découle contribuent à l'appauvrissement des plus démunis. Selon plusieurs intervenants, pour réduire les stress socio-environnementaux, il faut avant tout remettre en question le modèle de développement économique centré sur la croissance et développer des politiques de redistribution de la richesse :

De plus en plus, on devient une société, au niveau de la mondialisation, ce qui fait que le Canada a été très fortement influencé par les Américains, les Allemands, les Français, les Chinois, les Japonais, pour dire : « si vous ne baissez pas vos qualités de services offerts à la population »... au niveau des coûts, parce que ça coûte cher, assurance médicale, assurance sociale, tous les services, tout ça... « nous on pourra pas investir dans votre pays, parce qu'on pourra pas payer ces choses-là, pis on vit pas dans votre pays. On va pas payer 16\$ de l'heure, quand on peut payer, au Mexique, en Haïti, 4\$ de l'heure, pour le même travail ! Donc faut diminuer ». Avec l'accord de 1988, l'accord entre les... États-Unis, le Canada et le Mexique... ce qui fait que, depuis ce temps-là, on coupe dans les services, on ferme des hôpitaux, on ferme des urgences, on diminue, on diminue... Mais les jeunes en subissent beaucoup de cette diminution. *(Francis, travailleur de rue)*

Toute la vie associative des années qui viennent versus la loi du marché chez les jeunes, ça va être un énorme combat. La société plus humaine ou bien le développement d'une société capitaliste à outrance, avec les lois du marché où l'individu va écraser les autres... Et là, on est à l'orée de ces situations-là. Et j'espère que les jeunes vont prendre leur poste assez rapidement, vont trouver des solutions, qui sont peut-être ben différentes des miennes, que j'ai même pas pensées. *(Robert, intervenant scolaire)*

Les lois du marché, basées sur la performance et la compétition, exigent des qualités ou des compétences personnelles bien aiguisées ; habileté de communication, esprit d'initiative, autonomie, sens des responsabilités, et risquent, du même coup, d'exclure les individus ne sachant pas développer ces habiletés. Les « gagnants » seront alors contraints à l'excellence et rapidement conduit au *burnout* ; les perdants souffriront des inégalités sociales et se verront confinés à l'exclusion, à la pauvreté, au chômage (Dallaire, 1998).

Selon certains intervenants, le premier lieu de discrimination, pour les jeunes, opposant les « gagnants » aux « perdants », pourrait bien être l'école. Le milieu scolaire fera l'objet d'une attention particulière, mais il apparaît important ici de souligner que l'école semble être influencée par un contexte macrosocial particulier.

Ainsi, selon certains intervenants, l'école ne permet pas aux jeunes de se réaliser sur le plan social, mais favorise plutôt la compétition et la performance, comme nous le verrons, entre autres en

donnant significativement préséance aux matières scolaires plutôt qu'aux relations interpersonnelles. Dallaire (1998) évoque, à ce titre, le relèvement des normes de réussite scolaire qui peuvent être à l'origine du décrochage scolaire de certains jeunes. Cette perspective suscite des questionnements : l'école répondrait-elle, du moins en partie, davantage aux besoins du marché qu'aux besoins des jeunes ?

Avant, l'école, dans les années soixante, le but était très clair : on voulait former des adultes, sur le plan social. Aujourd'hui, on veut former des adultes performants. C'est pas la même chose. T'as des notes, t'as des compétitions, tout est basé sur la compétition. *(Francis, travailleur de rue)*

Selon cet autre intervenant, certains jeunes verront dans l'école essentiellement un outil leur permettant d'atteindre les standards liés aux valeurs de consommation :

En quelque part, le jeune, il se dit : « ce qui est important, c'est de ramasser de l'argent. » Les questions que vous allez avoir des jeunes là, souvent : « je veux faire des études trois ans, pour être ben sûr. » Sauf, qu'une société c'est pas en trois ans. L'éducation, les questions fondamentales, c'est : « pourquoi t'es là, qu'est-ce que tu veux faire ? » Les réponses sont : « faut avoir une job payante », « faut faire ben de l'argent », « minimum d'efforts pour un maximum de confort », « je veux avoir du fun ». Je ne suis pas négatif, y a du bon là-dedans. Parce qu'il y en a qui ont appris à travailler tellement fort, qu'ils ont même appris à vivre. T'sais, il y des messages qui se transmettent, qui disent qu'on a intérêt à créer des ponts. Peut-être un peu moins d'argent, ça pourrait faire fructifier d'autres choses, la créativité, la permissivité. Ça veut dire qu'on peut composer ensemble. Mais ça, on se l'dit jamais. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Un intervenant laisse entendre que certains jeunes présentent déjà des signes d'essoufflement qui, en bout de course, confinent au *burnout* :

On en demande beaucoup aux jeunes. Il y a des gens en secondaire III, IV, V, ça travaille, ça a des blondes, ça fait des études, ça fait... t'as plein plein d'affaires. Les adultes font pas ça ! Parce que wow ! je vais en laisser tomber un petit peu un moment donné. Pis là, ils viennent fatigués, pis là, pour eux autres, la gang c'est important, fait qu'il faudrait qu'ils en prennent un peu moins, qu'ils apprennent au moins à gérer jusqu'où je peux aller. *(Jacques, policier)*

Un autre intervenant examine la situation des « perdants » de la course à l'excellence qui se trouvent exclus des lieux de compétition. Cette exclusion se traduit, notamment, par le décrochage scolaire pour ceux qui ne réussissent pas à atteindre les standards de compétition et de performance de l'école, et donc n'y trouvent pas leur place :

L'éducation à Laval, ou au Québec, est pourrie. Je pense que le taux de décrochage est à 40 %, c'est infernal. C'est-à-dire qu'un jeune sur 10 ne finit pas son secondaire, c'est infernal. On crée une élite, avec beaucoup de monde qui vient de la classe ouvrière. Il n'y en a pas de job pour eux autres, ce qui fait qu'on crée beaucoup de handicaps. Moi je trouve qu'on crée des handicapés sociaux. *(Francis, travailleur de rue)*

Un jeune décrocheur explique son sentiment de démotivation face à l'école à la suite d'échecs scolaires. Ce facteur, combiné à d'autres, tels la pauvreté, comme le laisse entendre Alain dans l'extrait suivant, conduit à regarder la communauté scolaire de l'extérieur comme une société dans laquelle on n'a pas sa place :

À l'école j'étais pas bon, j'aimais pas ça, pas pour moi. Quand t'es pas bon, t'as aucune motivation, ici tout le monde est pareil. Quand t'es poche, ça cale un gars. L'école c'est de gosser toujours, c'est de la merde, ils riaient de toi, te prenaient pour un imbécile, tant qu'à niaiser à l'école, pas aimer ça. [...] Si t'es poche tu te fies au jugement des autres... Quand tu sors du cours, tu te fais pas écoeurer rien qu'un peu ? C'est les meilleurs ensemble. Ceux qui jouaient au hockey étaient ben hot : tu joues pas au hockey, t'es pas aussi hot. On s'en calice si tu joues au hockey ! C'est une classe à part, comme une autre société. (Alain, 16 ans, décrocheur scolaire)

Dans le cas des parents, les pressions à la croissance économique les amènent à négliger leur rôle parental (Bouchard, 1981). Les valeurs de performance et de consommation créent un fossé entre le rôle de parent et le rôle de travailleur. Un intervenant nous ramène à une situation concrète où la disponibilité des parents auprès de l'enfant est compromise. Dans bien des cas, les intervenants relèveront des situations où le rôle parental est affecté par un stress engendré par le manque d'emprise sur sa situation financière, la précarité de l'emploi, le chômage et la pauvreté. Dans les deux exemples suivants, ce sont les exigences de l'emploi des parents et les horaires chargés qui entravent la relation parent-enfant. Le manque de temps et de disponibilité des parents crée un relâchement de l'encadrement et de l'attention qu'ils donnent aux enfants. Dans un tel contexte, les jeunes peuvent user de leur imagination pour adopter des comportements qu'ils savent interdits par les parents, et ainsi leur exprimer leur besoin d'attention :

On a acheté la paix, je trouve aussi beaucoup, en étant pas capables de dire non [...]. Je pense qu'il faut travailler avec les parents, et souvent c'est comme le dossier d'hier... les parents n'ont plus aucun sens de leur autorité parentale, ils se sont fait planter, pis ça fait des années qu'elle [une jeune] les manipule, pis ils ont jamais vu venir ça. Tu devrais voir la cabane !...Ayoye, ça a pas de bon sens, c'est de toute beauté... Les parents travaillent tous les deux, pis là, on laisse aller, on n'a pas le temps de s'occuper de nos enfants, pis ils dérangent... Elle, c'est des cris d'alarmes ! J'ai déjà arrêté un jeune qui avait un sac de persil dans ses poches. Pourquoi t'as du persil dans un sac de plastique dans tes poches ?... Lui il voulait faire accroire qu'il avait du pot ! C'est des cris d'alarmes, moi je vois ça comme des cris d'alarmes : « j'existe, regardez-moi, faites de quoi, je suis là . » Autant je m'identifie auprès de mes amis, autant je demande à quelqu'un d'intervenir sur moi, je le sais pas. Pis elle est pas capable de nous le dire non plus. (Jacques, policier)

Le fait que les parents soient, après une journée de travail, souvent très fatigués, épuisés, ça c'est une source de stress là. Quand je regarde à quoi ressemble leurs horaires, ils finissent très tard... ils arrivent à la maison là c'est le stress, en tout cas bon le repas, les devoirs, le rituel du dodo pis le coucher et ça fait en sorte que y a plus de moments de détente, plaisants et agréables là, il faut courir après. (Josée, intervenante scolaire au primaire)

Josée, intervenante en milieu scolaire primaire, fait cette autre analyse liée au manque de disponibilité des parents découlant d'un surcroît de travail. L'intervenante souligne, d'une part, le sentiment de culpabilité que peuvent ressentir les parents de ne pas suffisamment accorder de temps à leur enfant, entraînant un laxisme dans l'éducation des enfants. À l'opposé, ces mêmes parents peuvent ressentir, à d'autres moments, le besoin d'intensifier exagérément l'encadrement de leur enfant, faisant que la restriction et la permissivité excessives se côtoient successivement. Les jeunes ne peuvent, dès lors, s'appuyer sur des règles de conduite claires :

Et souvent les parents travaillent à temps plein les deux, ils sont débordés, fait que, quand ils arrivent avec les jeunes c'est comme ; ben « pauvre petit chou, on lui en demandera pas trop. » Ils sont plus permissifs, plus tolérants, plus récompensants de toutes sortes d'affaires là... et de façon inadéquate des fois. Comme un enfant va faire une crise dans un centre d'achat pis c'est comme : « je vais te donner un bonbon pour que tu arrêtes de crier. » Et là, c'est l'engrenage naturellement, parce que les autres fois c'est comme payant de faire des crises. Alors je trouve que les parents sont... malhabiles par rapport ça. Ils sont pas outillés, ils ont tendance à en laisser plus passer et ça rassure leur sentiment de culpabilité là, parce qu'ils se sentent coupables de pas être aussi présents et pas aussi attentifs. Alors je trouve ça... d'un côté, y a les parents qui sont très tolérants et permissifs, pis de l'autre ce sont des parents qui observent à la lettre tout ce que l'enfant fait pis qui critiquent après tout ce que l'enfant fait. C'est les extrêmes. Ils laissent rien passer, ils le voient pas souvent, sauf que quand ils le voient, l'enfant bouge. Il prend sûrement de la place et là, c'est de l'examiner à la loupe : « ah non fais pas ça », « non fais pas ci », « je te l'avais dit de pas faire ça », « ah tu peux jamais rien faire de correct ». Fait que c'est très polarisé, c'est les deux pôles, je trouve. Mais en bout de ligne, l'enfant se retrouve au milieu, coincé, sachant plus ou moins comment fonctionner, c'est... Je trouve que le suivi qu'on fait, c'est très difficile quand les enfants d'un côté ont une relation à l'adulte qui les impressionne pas du tout. Moi quand je vois des petits cocos de six ans ou sept ans là, pis on demande des choses, pis ils s'en occupent pas, pis ils répondent pas... la relation à l'adulte, c'est pas une relation à l'autorité. (*Josée, intervenante scolaire au primaire*)

Les propos d'Étienne, qui suivent, montrent que les jeunes sont très conscients que le travail et la consommation sont des valeurs qui prévalent dans notre société. Étienne insiste sur l'essoufflement qui en résulte pour plusieurs :

Le monde, dans la société dans laquelle on vit, sont plus stressés, sont plus à leur petite affaire, le monde a tellement, comme plus de problèmes côté, argent, travail, stress. Le monde ont tellement d'énergie à perdre là-dedans pis c'est pour ça que moi je dis que notre société elle a plus de dépression, de burn-out, plus de, de maladies comme ça là, ben c'est pas tellement des maladies mais... Pis moi je dis que c'est à cause de tout ça là, à cause que le monde y savent plus, ils sont comme perdus, mais ils encaissent aussi longtemps, justement parce qu'ils parlent pas, un moment donné c'est pour ça que ça explose. (*Étienne, 20 ans, décrocheur scolaire*)

Bouchard (1981) considère que l'harmonisation des rôles de parents et de travailleurs, surtout avec l'avènement des mères sur le marché du travail, n'est pas encore assurée dans nos institutions.

Les pressions liées à la répartition du temps imposée à la mère dans son double rôle de mère au travail risquent de diminuer la qualité de la relation avec l'enfant. Or, l'auteur ajoute que les parents ne participent pas aux décisions des compagnies dans lesquelles ils travaillent, d'où l'incapacité de changer certaines situations, telles l'établissement d'un horaire de travail qui améliorerait la qualité de la relation parent-enfant. Est-ce que notre société est prête à privilégier le bien-être des enfants et des adolescents au risque de diminuer la productivité des entreprises ? D'ici là, il faut peut-être se questionner sur la manière dont les institutions s'adaptent à ces situations. Une solution que préconise une intervenante sensibilisée à la question de la relation parent-enfant consiste à implanter des « maisons des enfants ». Une telle décision peut avoir l'avantage, selon elle, d'offrir un répit aux parents, d'apporter une meilleure qualité de vie aux enfants et d'améliorer la qualité de la relation parent-enfant :

Chez nous, à Laval, on a fait un constat l'an passé que les services pour les six-douze ans à l'extérieur, ça n'existe pas. C'est vraiment une pénurie. C'est comme si, après l'école, y a plus rien qui existe [...]. Donc, à ce niveau-là, ça serait à développer pour pouvoir aider les parents et supporter les jeunes aussi de façon plus structurée, pour avoir du répit aussi. Parce que quand j'entends les parents ce qu'ils demandent c'est toujours deux choses : un endroit pour que les jeunes puissent faire leurs devoirs et être supervisés, un endroit où ils peuvent aller pour que nous on ait un répit. Et je trouve que les maisons de jeunes quand on regarde au niveau du secondaire, bon y a effectivement l'aide aux devoirs, y a une salle avec des activités et y a aussi différents programmes pour travailler l'estime de soi, comment j'interviens avec les autres mais dans un cadre autre que l'école. Et ça je trouve que ça serait intéressant à développer, vraiment. Pour une clientèle plus jeune. Développer un milieu centré sur les goûts des enfants par rapport aux activités, offrir une variété. Une collaboration avec les familles c'est à souhaiter mais il faut que tous les milieux collaborent ensemble. C'est que oui les enfants entendent des choses mais il faut que ce soit appuyé par l'ensemble des adultes autour. *(Josée, intervenante scolaire au primaire)*

➤ **Pauvreté et pressions à la consommation**

Le lien étroit qui s'établit entre pauvreté et violence est confirmé et reconnu dans plusieurs études (Albee, 1983 ; Chamberland, 1987 ; Bouchard, 1988 ; Hébert, 1991). On reconnaît, le plus souvent, que la pauvreté est productrice de violence parce qu'elle contraint les individus à recourir à des moyens extrêmes pour combler des besoins de base (Jetté, 1996). Ces besoins, que ne peuvent souvent combler les plus démunis, vont au-delà des besoins matériels (se nourrir ou se loger adéquatement). On associe aussi, en effet, la pauvreté au stress lié à l'insécurité financière, à un réseau social plus limité, à des frustrations et à une faible estime de soi, tant pour le jeune que pour ses parents (Bouchard, 1981 ; Hébert, 1991 ; Chamberland, 1996).

L'argent c'est la plus grosse violence qui a jamais existé sur la planète. C'est le fric qui mène tout. Pour de l'argent, y a ben du monde qui sont prêts à faire ben des affaires. Pis quand on montre tout ce qui est riche, comment on va idolâtrer ceux qui ont plein d'argent... tu les vois à la télé, tout le monde les aime. Les pauvres, si t'as pas d'argent, y a pas grand monde qui veut être avec toi, t'sais. Fait que oui, c'est un méchant problème. *(Benoît, travailleur de rue)*

En 1997, Ville de Laval comptait 13,2 % de sa population qui vivait sous le seuil de pauvreté et près de 19,4 % des jeunes âgés de 0 à 17 ans faisant partie d'une famille où le revenu est sous ce seuil. Combinée à d'autres stressseurs environnementaux, la violence peut devenir un moyen d'échapper à l'exclusion et une façon d'améliorer son image de soi (Jetté, 1996).

Plusieurs intervenants confirment que les jeunes qu'ils rencontrent dans différents contextes d'aide proviennent de milieux défavorisés :

Ça n'exclut pas que tu peux être riche pis faire de la violence là, ça j'exclus pas ça. Mais dans des milieux plus défavorisés aussi, t'sais, monétairement mais aussi socialement, la game est plus rough. Ils ont appris la vie d'une façon assez dure. Mais ça n'exclut pas qu'il y ait des familles mieux nanties, mais leur violence est... non ça l'exclut pas. Ça l'exclut pas, mais les jeunes qu'on rencontre viennent souvent des milieux défavorisés. *(Sylvie, intervenante communautaire)*

des milieux où les parents se sentent, souvent, dépassés par les événements et cherchent le moyen d'oublier leur situation, au moins pour un instant :

Des fois j'essaie de rejoindre la famille dans les bars. Y a aussi des fois des papas qui vont prendre des bières là le soir. J'ai un exemple, un jeune qui s'est fait battre par son beau-père, ils l'ont mis dehors, pis le père je le connaissais parce que je vais dans une place où il se tient. Pis de là, on a jaser pis on a essayé de trouver une solution. Il disait : « c'est pas évident, c'est dur, pas de cash ». C'est souvent ce qui ressort, le manque d'argent. Ils ne sont pas riches. Une fois que tous les comptes sont payés... du dépannage alimentaire, on en fait de plus en plus. Pis c'est de plus en plus là. Pis c'est ça, les parents... c'est de moins en moins rare qu'on voit des parents qui consomment. Fait que quand on voit nos jeunes qui sont de plus en plus fuckés, violents, frustrés, quand on regarde l'état des familles, on n'est pas surpris. *(Antoine, travailleur de rue)*

des milieux où les jeunes, frustrés, songeraient à prendre tous les moyens pour obtenir ce qu'ils convoitent :

Qu'est-ce qui fait qu'un jeune est violent ? La société, je pense qu'elle aide pas ben ben. La pauvreté elle aide pas ben ben. Quand un jeune n'a plus d'argent pis qu'il se retrouve dans la rue ou qu'il a besoin de... qu'il a vraiment plus rien, plus d'argent, ben souvent il va poser des gestes de violence pour s'en sortir. Il va penser que c'est le seul moyen de s'en sortir. S'il ne peut pas se trouver une job, si un moment, donné le jeune est frustré, il peut prendre le mauvais côté. Des petits crimes, ou de la violence, voler une sacoche, battre quelqu'un et lui voler ses souliers, voler son portefeuille, voler son pot. Ça arrive fréquemment. *(Benoît, travailleur de rue)*

Vivant pauvrement, une proportion importante des citoyens n'en est en effet pas moins confrontée aux valeurs de consommation, et les jeunes issus de milieux économiquement défavorisés n'y échappent pas. Leur pouvoir économique étant toutefois encore plus faible que celui des adultes de leur entourage, certains n'hésiteront pas, selon bon nombre des intervenants rencontrés, à prendre des moyens illicites pour obtenir les biens convoités :

Ça se peut-tu que les jeunes, quand ils sont violents, pis qu'ils veulent avoir des sous parce qu'ils ont pas de travail, qu'eux autres aussi veulent imiter les gens qui dépensent. Ça se peut-tu ça ? Ça se peut-tu aussi que les jeunes qui sont dans cette société-là, qui voient qu'il y en a qui ont beaucoup d'argent, qu'eux autres en ont pas, qu'ils se mettent à vendre de la drogue pour en avoir ? J'ai vu les réseaux de prostitution de jeunes, 14 ans, 15 ans, j'en ai vu dans le milieu scolaire. J'ai vu aussi que certains jeunes n'arrivent pas à se payer un manteau et volent le manteau de l'autre. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Un jeune pris en charge par les Centres jeunesse accrédité, sans contredit, l'idée. Pour lui, avoir de l'argent est synonyme de pouvoir : la société telle qu'il la perçoit, principalement par l'entremise des médias, valorise la possession d'argent. Ce jeune, pour qui la question d'argent revient continuellement en entrevue, avoue avoir lui-même été tenté de commettre des délits pour s'en procurer :

Quand t'es pusher, tu fais de l'argent. Plus t'as d'argent, plus t'as de pouvoir. T'es jeune, tu trippes. À force de grandir, tu vois les gars de la télé, ils tuent du monde et ils ont de l'argent. T'aimerais être comme eux : avoir de l'argent. T'essaies de faire la même chose, mais au bout de la ligne, tu perds. Quand t'es dans la game, tu ne peux pas arrêter, tu dois la jouer au complet, si tu veux arrêter, tu es connu, ceux qui te connaissent vont vouloir te rattraper. Ce qui apporte la violence, c'est l'argent. Si j'avais pas toujours voulu de l'argent, je n'aurais pas fait tout ce que j'ai fait qui a apporté de la violence. Pour régler la violence, faudrait qu'il n'y ait pas d'argent. [...] Si c'est un jeune comme lui et moi : pas de place où tu vas aller travailler, tu vas être avec tes amis, dans la rue, tu vas faire partie d'une clique, ça prend de l'argent, alors tu vas vendre de la drogue et, tôt ou tard, tu vas être confronté à quelqu'un... Pour enrayer la violence chez les jeunes, il faut enlever l'argent. *(Marc, 17 ans, centres jeunesse)*

Ces valeurs de consommation se répercuteraient même, selon une intervenante, dans le milieu scolaire primaire. Les enfants qui ne suivent pas les modes vestimentaires — qui incitent fortement à la consommation — peuvent faire l'objet de mépris de la part des autres enfants et se sentir exclus par leurs pairs :

Une autre forme de mépris... Et c'est beaucoup au niveau du non-verbal que le mépris est ressenti, c'est pas toujours avec des mots... Par exemple, un jeune arrive et il est habillé de telle façon. Pis là, les autres vont rire de lui, et ça c'est très blessant... Pis souvent ça favorise comme l'exclusion. Parce que bon, si c'est pas des vêtements signés, entre autres là, ça c'est un problème, un casse-tête. Ils vont se faire niaiser : « ah ben c'est pas beau ce que tu portes » ou « t'es pas à la mode » ... sont pas respectés et on travaille beaucoup à ce niveau-là. *(Josée, intervenante scolaire au primaire)*

Critiquant les solutions proposées pour lutter contre la pauvreté, un intervenant reconnaît l'importance de l'aide ponctuelle offerte aux familles démunies, mais s'insurge devant le manque de moyens à long terme proposés aux personnes économiquement défavorisées :

La pauvreté, ça c'est une affaire que je trouve ben plate, tu vois ces temps-ci, on est près de Noël, tout le monde dit : « on combat la pauvreté. » OK, mais c'est quoi, on distribue des paniers de Noël et pis c'est fini. Je m'excuse, mais moi ça m'écoeure quand je vois ça. J'ai rien contre le panier, ils en ont besoin, mais y as-tu d'autres choses à faire à part ça ? Au mois de juillet, le monde sont pauvres pareil, c'est pas parce que c'est Noël qu'ils sont pauvres. Pis arrête-toi pas à ça, les gens ils sont pauvres, c'est de l'argent qu'ils ont besoin, c'est des jobs. Moi, les paniers de Noël, tu combats pas la pauvreté avec des paniers, tu nourris quelques estomacs pour quelques jours, pis c'est tout, le problème est pas parti *(Benoît, travailleur de rue)*

Tout compte fait, on reconnaît l'importance de développer un réseau social supportant, qu'il remplisse un rôle instrumental (aide et assistance ponctuelles et matérielles) ou de soutien affectif ; un réseau social qui ne soit pas exclusivement normatif, mais qui se donne pour mission de protéger l'individu du stress lié aux demandes et aux pressions de l'environnement qui conduit au développement de problèmes psychosociaux, tant externalisés qu'internalisés (Bouchard, 1981).

➤ L'individualisme

La société individualiste dans laquelle les jeunes nord-américains et leur famille évoluent, et le tissu social qui s'effrite, phénomènes connus de longue date, diminuent notamment les possibilités de soutien de la part d'un ami, d'un voisin, d'un agent social, aux jeunes et aux familles dans le besoin. En outre, selon Bouchard (1981), la croyance selon laquelle la famille est entièrement responsable de sa compétence ou de son incompétence, mettant en cause l'expérience parentale, amène à croire qu'il y a des bons et des mauvais parents. Confrontés à un tel contexte, il y a tout lieu de croire que les parents hésiteront à demander de l'aide :

Pis ça les parents ça été très sécurisant (de savoir que l'organisme n'aide pas seulement les victimes mais les « agresseurs » aussi). Parce que tu te sens, comme parent, très en situation d'échec, tu te sens coupable épouvantablement que ton enfant soit victime, que ton enfant soit agresseur, tu as l'impression

comme parent, d'avoir manqué ton coup. D'être responsable de ce qui arrive. Pis des fois oui, des fois c'est dû à des actions des parents. Mais c'est aussi un prisme ça, c'est multifactoriel. (*Élizabeth, CLSC*)

Une intervenante évoque les valeurs d'individualisme, cristallisées notamment, on l'a vu, par une tendance des parents à travailler en fonction d'horaires surchargés, pour expliquer le manque de soutien obtenu et procuré par certains parents. Dans ce contexte, ces parents se sentiraient dépassés, particulièrement lorsqu'ils sont confrontés à un enfant qui présente des comportements agressifs. Les parents qui ne peuvent compter sur un tissu social tricoté serré seraient portés à démissionner. Par ailleurs, l'abandon des parents, constaté par les jeunes, crée un cercle vicieux où le jeune, laissé à lui-même, diminue son lien d'attachement à ses parents, ce qui, entre autres, ravive sa colère et peut être à l'origine de comportements agressifs :

Il y a des manques dans la famille, il y a des manques à l'école, il y a des manques au niveau de la famille élargie, il y a personne qui aide personne. Un enfant qui a des problèmes, personne dans la famille veut aider, personne s'en mêle. C'est une société individualiste où tout le monde roule de six le matin jusqu'à dix heures le soir. Pis il faut que ça roule parce qu'on n'a pas une minute à nous là ! Fait que, quand en plus on a affaire à un enfant qui présente des troubles de comportements, t'sais, ça devient lourd pour les parents, fait qu'on est aussi confronté à une situation de démission. Souvent nos jeunes à nous se retrouvent devant pas grand chose parce qu'en plus d'avoir vécu avec des parents qui se sont séparés, qui se sont, en tous cas, partagés la garde du mieux qu'ils pouvaient, il reste qu'un moment donné le parent qui est le plus présent, démissionne parce qu'il est au bout de son rouleau. Pis ça veut pas nécessairement dire que ça raccroche l'autre. Parce que l'autre, n'a jamais appris. Fait que ça fait des jeunes qui sont seuls, t'sais, vides en dedans là, rien à s'accrocher. Pis quand t'as plus rien à t'accrocher pis que t'as plus de sens des valeurs, je pense que oui, ça ravive le sentiment de colère et l'agressivité en dedans de toi. Parce que quand il n'y a personne qui prend soin de toi, ben c'est ça : « fuck the world » finalement. Fait que les jeunes n'ont pas d'attachements pis pas de liens d'attachement, fait que ça fait qu'ils sont en survie, pis quand on est en survie, ben on se protège, pis on se protège en se battant. C'est pas nécessairement juste ça. Ce n'est pas tous les jeunes qui évoluent de cette façon-là, mais il reste que le constat, entre autres, c'est qu'ils se disent : « à quoi ça sert ? », t'sais ? Un enfant a besoin d'être stimulé, pis ça veut être aimé, pis ça a besoin d'être valorisé, d'être encouragé. Sinon, tu fais ta propre loi toi-même. (*Maria, centres jeunesse*)

Un intervenant scolaire dépasse le contexte familial et constate un besoin général d'intégration sociale de la part des jeunes, ce qui lui fait dire que leur besoin d'appartenir à la société ne peut s'actualiser dans une société qui ne leur donne pas une place adéquate pour se réaliser, mais les laisse plutôt livrés à eux-mêmes :

Et la plus grande violence à l'heure actuelle, sais-tu c'est quoi ? C'est le désengagement des jeunes dans la société. Ça c'est une violence. Y sont pas capables de l'exprimer, mais le fait de ne pas s'engager dedans pis de pas s'occuper de ce qui arrive pis de s'occuper juste d'eux-mêmes, ça contribue à dire : « moi, la société, fourre-toi la là ». [...] Mon rêve là, c'est qu'à 18 ans, on dise aux jeunes : « tu fais partie de notre gang. » Ce serait l'fun, qu'à 18 ans on te remet le carnet de citoyen, qu'on fasse quelque chose ensemble. Mais là, on est un paquet de solitude. Mais la solitude, ça fait pas tout le temps. Un moment donné, ça crée des insatisfactions, on devient écœuré de vivre tout seul. Pis un moment donné on pense à ça, la vie est plate, c'est tout un enchaînement. Parce que moi, je suis convaincu que des jeunes, entre eux autres, pis qu'on leur permet de réaliser des choses, à leur rythme à eux... y en a pas de jeunes stupides. Ils sont super brillants sauf qu'on les enterre dans notre système, faut pas qu'ils dérangent. Au point de vue administratif, dans le système scolaire, il faut pas qu'ils dérangent, ces jeunes-là. Eh ! S'il faut pas qu'ils dérangent, ces jeunes-là, on va faire quoi avec ça ? Parce qu'on a de moins en moins de pédagogues, on a des administrateurs. Un pédagogue, c'est quelqu'un qui permet à un autre d'évoluer et

d'aller plus loin. Mais ça, ça s'en vient comme une denrée rare. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Le désinvestissement de l'ensemble des adultes envers les jeunes, et non seulement des parents envers leurs enfants, est ici mis en cause. Les jeunes vivent dans une communauté où les adultes ne s'impliquent pas :

On devrait peut-être travailler sur d'autres valeurs que juste les gains matériels, que l'argent, que l'individualité. Écoute, tu rentres chez vous, t'écoutes la T.V. toute la soirée... on abandonne ! On abandonne nos quartiers, on abandonne tout : nos parcs... on laisse ça. On faisait des réunions avec des parents, pis fallait choisir notre soirée. Fallait pas que ce soit dans la soirée de... bah, une émission ben populaire, je me rappelle même pas là, on pouvait pas faire nos réunions là parce que les gens ne venaient pas ! Eh ! Il y a un problème hein ? Comment ça se fait qu'on s'implique pas ? *(Jacques, policier)*

Une société individualiste, dans laquelle chacun n'a pas la chance de connaître personnellement ses voisins, porte à la méfiance (Bouchard, 1981). Certains intervenants soulignent comment cette méfiance ressentie par la communauté adulte se tourne vers les jeunes :

Déjà la perception du monde adulte, qu'eux autres aussi ont été ados dans leur vie, mais que souvent on porte qu'est-ce qu'on a vécu, donc on dit que l'adolescence c'est une phase négative, problématique, donc les jeunes, effectivement, cherchent à être connus, à être importants, à être aimés. Être, appartenir. Mais là, pour certains jeunes, on leur donne pas ce genre de modèle-là, ça fait qu'on peut pas les respecter, on les reconnaît pas, on dit qu'ils sont pas bons, donc voilà la violence psychologique, ça c'est une violence très très forte... Tu vas prendre l'autobus, pis tu vas voir un abri-bus qui est pété, plein de vitres tout partout, c'est quoi ta première réaction ? Qui l'a fait ? Un jeune ! *(Francis, travailleur de rue)*

Un jeune, de son côté, nous donne un exemple concret de l'impact positif d'un rapprochement entre les individus. Dans ce cas-ci, le jeune insiste pour dire que le fait de connaître personnellement d'autres jeunes appartenant à différentes communautés culturelles diminue les risques de confrontations verbales ou physiques entre les jeunes :

Au début de l'année, c'est le choc : on ne se connaît pas, ça peut faire des batailles. Maintenant, les différentes ethnies et les Québécois on se connaît plus, fait que les blagues sur l'ethnie on le prend plus. Par quelqu'un que je ne connais pas, je ne l'aurais pas pris de la même façon. *(Madtzi, secondaire V)*

Le rapprochement des adultes avec les jeunes pourrait également servir à éviter des situations d'affrontement :

Je monte dans l'autobus, une madame va me voir puis tout de suite, elle attache sa sacoche autour de son bras. Ça m'énerve parce que j'ai rien contre elle, sauf que je peux pas lui demander pourquoi elle fait ça, me fâcher, je lui donnerais raison d'avoir peur de moi. Et je ne peux pas être fâché contre elle, parce que j'aurais pu être un gars qui aurait voulu prendre sa sacoche, mais... *(Réginal, secondaire V)*

Cette méfiance des adultes envers les jeunes ne serait par ailleurs pas sans lien avec les médias. Sylvie, une intervenante communautaire, précise que les médias projettent souvent une image négative des jeunes qui, en retour, les fait réagir :

Il y a un groupe qui a fait une vidéo sur la violence des adultes envers les jeunes, c'est une vidéo sur la violence verbale... La raison pour laquelle ils ont fait ça, ils se disaient qu'ils étaient écoeurés de se faire

dire qu'ils étaient violents... Que dès qu'il y a de la publicité, dès qu'on parle de la violence on dit toujours : « bah, ça doit être un jeune. » Ou quand on lit les journaux : « un jeune a fait ci, un jeune a fait ça. » Pis là, ils étaient un petit peu écoeurés de se faire dire ça. Fait que là, ils voulaient le montrer aux adultes, ben ça peut venir aussi de quelque part, cette violence là ! Fait qu'ils ont fait sous forme de capsule, ils ont montré différents types de violence : un prof envers un élève, un policier envers un jeune, un père envers sa famille, le boss envers le père... La capsule c'est ça, c'est le boss qui est très chiant envers le gars, pis le gars quand il arrive à la maison, il se défoule sur sa famille, fait que il y a plusieurs capsules qui illustrent ça. (*Sylvie, intervenante communautaire*)

Dans ce contexte, la communauté lavalloise aurait tout intérêt à favoriser le rapprochement physique et émotionnel entre les jeunes, et entre les jeunes et les adultes. Carrier (1993), en présentant le projet de prévention de la négligence parentale à l'égard des enfants de 0-5 ans « La parentèle », en arrive à la même conclusion. Le projet s'est déroulé dans deux quartiers de Laval (Chomedey et Laval-des-Rapides) de 1987 à 1990. L'auteur affirme que les secteurs où vivent les familles à faibles revenus sont propices à l'isolement et au repli sur soi. Entre autres, la plupart des mères rencontrées, au cours des trois ans qu'a duré le projet, craignent de perdre le contrôle sur leur vie ou même de perdre la garde de leur enfant après l'intervention des travailleurs sociaux, ce qui les conduit à s'isoler de la communauté. Les trois objectifs du projet, basé sur une approche écologique, étaient de rompre l'isolement, de satisfaire les besoins immédiats des participants et de restaurer le tissu social. L'auteur évalue que la réalisation d'activités collectives (activités de loisirs familiaux, halte parent-enfant) a eu un effet positif sur les personnes ciblées. Malgré une évaluation positive du projet, la ressource « La parentèle » a dû ralentir de façon importante ses activités, faute de soutien financier adéquat.

En somme, le relèvement des normes de réussite professionnelle et scolaire s'est imposé au moment où les soutiens familiaux et communautaires des jeunes se précarisaient au profit du développement d'un tissu social générateur d'une culture de plus en plus individualiste (éclatement des familles, effritement des solidarités sociales, isolement). Les jeunes doivent alors apprendre à vivre avec l'insécurité sociale, affective et matérielle (Dallaire, 1998). Dans ce contexte, il n'est pas si surprenant de les voir réagir négativement.

➤ Médias de masse

Plusieurs intervenants de même que certains jeunes dénoncent le fait que les médias de masse, les jeux et la musique qui font la promotion de la violence produisent une influence néfaste sur les valeurs et, par conséquent, sur les comportements des individus.

Certains auteurs également voient dans ce genre de promotion de la violence un des facteurs qui, sans contribuer à l'apparition du phénomène de la violence, à proprement parler, favorisent son

amplification (Hébert, 1991 ; Gobeil et Ouellet, 1994). L'omniprésence de la violence dans les médias fait en sorte qu'elle est maintenant prônée, par plusieurs, comme un élément représentant une façon de se valoriser :

La musique, la vidéo... Définitivement, ça a un lien et plus pour un jeune qui veut s'identifier, qui veut prendre sa place. Il va regarder une vidéo de... t'sais le mec qui a toujours des belles filles autour de lui, pis qu'il a juste à tirer quelqu'un pis bon, c'est le héros. Ben les jeunes, en tous cas, moi je trouve qu'il va pas jusqu'à faire la même chose que lui, sauf qu'il va s'identifier à l'image que si on est « tough », si on est « homme », stéréotypé homme, la violence devient un moyen, un outil qu'il peut utiliser pour obtenir ce qu'il veut obtenir. [...] Moi je suis rentré dans un club vidéo pour faire un projet, j'ai été estomaqué de voir que presque toutes les cassettes, n'importe quelles cassettes, toutes les affiches, c'était des choses avec des mitraillettes, c'était des choses avec des hommes musclés ou des femmes musclées ou... Les films donnent le message que pour avoir ce que tu veux avoir, faut être comme ça. Faut avoir ça. *(Francis, travailleur de rue)*

Il faut faire attention à l'importance qu'on donne à la violence. Si t'attaches trop d'importance à la violence, si tu mets ça en gros titre dans les journaux, à la télé, n'importe où, tu lui donnes de l'importance, tu peux donner l'envie à certaines personnes de prendre ce moyen-là pour se donner de l'importance. *(Benoît, travailleur de rue)*

Une influence que reconnaissent quelques jeunes :

Les films et la musique apportent beaucoup de violence. Le monde écoute la musique et se font des mondes avec. Tu veux que ça soit ça pour de vrai, t'essaies de le faire dans la réalité. [...] Le chanteur s'invente une histoire et il la chante, toi t'essaies de la faire devenir réalité. Mais, lui, il fait son argent sur ta tête, il s'en fout, c'est toi qui as tous les problèmes après, lui il est bien à l'aise. *(Rock, 17 ans, centres jeunesse)*

Les jeunes ne sont par ailleurs pas les seuls à subir l'influence d'une culture qui valorise le recours à la violence comme moyen de résolution des problèmes, de défense ou de recherche des biens. Les parents, inondés d'informations et d'images violentes, évoluent dans cette même culture. Dans un contexte où les parents associent les comportements agressifs à une façon de se défendre, la collaboration des intervenants avec eux peut s'en trouver affectée :

Habituellement ça déborde [les conflits à l'école], donc ça peut être à la garderie, dans la cour, pendant le dîner, et des fois on essaie d'interpeller les parents pour dire : « ben savez-vous, on a remarqué que..., j'aimerais ça qu'on travaille en collaboration », et le plus difficile, je dois dire, c'est lorsque la collaboration des parents n'est pas là du tout, pas du tout, malgré les tentatives... Ils réussissent bien en classe, dans le sens qu'au niveau scolaire ils ont des bons résultats, le reste on s'en occupe pas. Les parents ne se sont pas impliqués du tout, malgré les tentatives : ça leur pose pas de problèmes à eux autres. Et c'est une question de valeurs aussi, ça je trouve que, des fois, c'est de se trouver confronté à un discours comme : « il prend sa place, s'il écoeure les autres il ne se fera pas écoeurer. » Là, tu prends une grande respiration parce que tu dis : « c'est leurs valeurs à eux autres, mais ça les habilite pas dans les relations avec les autres. » Mais pour les parents, c'est important ça : « il va foncer, il va prendre sa place pis personne va y dire quoi faire ». Fait que les parents cautionnent ce comportement-là. Fait que là c'est un cul-de-sac : y a pas beaucoup de possibilités. *(Josée, intervenante scolaire au primaire)*

Il est toutefois intéressant de constater que tous les jeunes ne sont pas d'accord avec une telle façon de voir les choses, comme en témoigne Mireille, une élève de cinquième année :

Y'a des parents qui disent que, si quelqu'un te donne un coup, toi là remets-y le coup. Mon père aussi m'a dit de faire ça, mais moi j'ai dit, ben je préfère pas faire ça, parce que sinon y va continuer, y va se

sentir encore plus énervé... Si tu donnes un coup, l'autre va te le redonner. Tu le donnes y va... ça finira jamais. (*Mireille, 5e année*)

La violence dans les sports est aussi vue comme ayant une influence de même nature :

Souvent les sports aussi, ça pousse. Les boxeurs, ils sont payés pour se taper dessus, oui, il y a toute une technique. Mais, veut, veut pas, ils sont payés pour se taper dessus. Tyson, moi je trouve que c'est pas un bon exemple. Y en a qui vont être capables de voir ça comme un sport, mais y en a d'autres non. Souvent ça va influencer les jeunes. Pas tous les jeunes, y en a qui sont plus influençables que d'autres. Y en a qui font pas la différence entre le réel et le reste. Moi, en tout cas, de ceux que je rencontre, je pense pas que je détiens le mot de vérité là, mais de ce que je vis dans la rue, souvent c'est comme ça. (*Benoît, travailleur de rue*)

La valorisation de la violence dans les sports, dans les différents médias et dans les jeux vidéos, fait en sorte que les jeunes, à qui on interdit d'employer des gestes de violence, reçoivent des messages contradictoires.

Au sujet des mesures à prendre, tout en reconnaissant qu'il n'est pas facile d'influencer les médias de masse en regard des messages de violence qu'ils diffusent, et qui font dans une large mesure leur popularité, sensationnalisme oblige, certains avancent que la communauté peut toutefois réagir aux messages de violence diffusés plus directement dans son environnement :

Le commentaire que je veux que tu mentionnes, c'est très important, pour une ville qui veut travailler la violence, ils ont deux pancartes, deux publicités. C'est pas la Ville qui a ça, mais c'est dans la ville de Laval... Une c'est à la sortie du pont Viau, c'est une affiche qui mesure peut-être huit pieds par huit pieds, c'est une grosse affiche et... c'est un gun ! C'est un gun pour publiciser une émission de télévision sur les crimes, et la Ville de Laval a accepté ça, c'est là. Chaque fois que je prends l'autobus pour aller à Montréal, je la vois pis ça me donne la frousse. Il faut que la Table prenne position par rapport à ça, c'est important. (*Francis, travailleur de rue*)

7.2.2 Le contexte multiethnique

Tout comme la pauvreté, l'appartenance à un groupe culturel minoritaire et, encore plus spécialement, à une minorité visible entraîne un risque supplémentaire de développer des problèmes psychosociaux, compte tenu de facteurs situationnels. Les statistiques démographiques de 1997 indiquent que 32,2 % de la population lavalloise est d'origine ethnique autre que québécoise de langue française. Les mêmes statistiques indiquent que la population immigrante ne se répartit cependant pas également à travers le territoire : elle se concentre tout particulièrement dans le quartier Chomedey (37 % dans Chomedey Ouest) et serait pratiquement absente dans les quartiers Sainte-Rose (4 %) et Auteuil (6 %).

La perception des intervenants et des jeunes interrogés sur l'ampleur des conflits interraciaux présents sur le territoire lavallois est mitigée. Alors que certains ne relèvent aucun conflit qu'ils

associeraient à la multiethnicité, de l'environnement d'autres affirment l'omniprésence de telles manifestations :

À date, on n'a jamais eu de problème interracial. Ça été ben triplant pour ça, on n'a jamais eu à travailler là-dessus. On a ben plus de problèmes genre relations gars-filles... [...] mais au niveau du racisme, on n'a rien. (*Sophie, maison de jeunes*)

Le racisme, ça va loin, ça part des petits gestes niaisés jusqu'à des bagarres. Le racisme, il y en a partout. (*Benoît, travailleur de rue*)

Nous constatons également une grande variation de perceptions, chez les jeunes, concernant l'observation de confrontations multiethniques. Pour certains, surtout chez les jeunes du primaire mais aussi chez les adolescents, le racisme entre jeunes est pratiquement absent de leur réalité : « Il n'y a pas de racisme ici, non, moi je n'en n'ai jamais remarqué. » (Stéphanie, secondaire I)

Selon d'autres jeunes, la réalité serait tout autre :

Des fois, les batailles c'est entre les races, comme entre les Québécois et les Noirs, ou les Québécois et les Grecs. La plupart du temps, je pense que c'est fondé sur la race. Il y a beaucoup de racisme à l'école. (*Costa, secondaire III*)

La grande fluctuation des taux de population immigrante, de même que le milieu d'intervention, qu'il s'agisse d'une école primaire ou secondaire, par exemple, expliquent sans aucun doute, au moins en partie, ces différences de perceptions.

Les auteurs, les intervenants et les jeunes proposent différentes explications justifiant l'apparition de conflits reliés à une dimension ethnique. Dallaire (1998) rappelle notamment les problèmes situationnels et économiques découlant de l'expérience migratoire faisant, entre autres, que les jeunes sont confrontés à des difficultés diverses. Jetté (1996) évoque, quant à lui, la possibilité d'abus vécus par certaines minorités ethniques dans leur pays d'origine, ou la confrontation à des instances gouvernementales corrompues pouvant susciter de la méfiance envers les représentants des instances gouvernementales. Cette situation aurait pour conséquence d'entraver une éventuelle relation d'aide entre l'intervenant et les nouveaux arrivants, et même ceux installés de plus longue date, ce que souligne l'extrait suivant :

Ils proviennent quelques fois de pays où est-ce qu'il y avait la corruption, où est-ce que les gens employés par l'État sont corrompus, où il n'y a aucune possibilité de faire confiance. T'as juste à dire que tu travailles pour le CLSC : le CLSC c'est le gouvernement, le gouvernement c'est mal. Ils disent : « non, on parle pas, on dit pas des choses »... Il faut alors démystifier comment on travaille ici, dans quel contexte... Alors c'est important de prendre le temps, pour établir une relation de confiance, savoir quel est leur cadre de référence à eux. (*Élizabeth, CLSC*)

Ensuite, la définition d'une identité positive peut s'avérer un processus épineux pour les parents, mais peut-être encore plus pour les jeunes en plein développement, surtout lorsque la majorité leur

renvoie une image négative (Dallaire, 1998). À ce chapitre, notons que certains intervenants et plusieurs jeunes prétendent que ce sont d'abord et avant tout les adultes, souvent québécois mais aussi d'autres origines ethniques, qui véhiculent des préjugés racistes :

Dire qu'y a du racisme entre jeunes, je peux pas dire que j'en ai vu... Ça fait quelques années que je suis en éducation... comme telle... j'ai vu des jeunes tributaires des idées de leurs parents, qui disaient que les nouveaux arrivants c'étaient des voleurs de jobs. Fait que le jeune qui a vu que son père avait perdu sa job suite à ça, ben il arrivait à l'école pis il était nourri par l'expérience de papa. Parce que les jeunes en soi ne sont pas racistes. C'est encore là l'éducation, les modèles... (*Robert, intervenant scolaire au secondaire*)

Notre ancien directeur était raciste. Notre ancien directeur, à chaque fois qu'il arrivait des gaffes, mettons que c'était un Blanc et un Noir, y'était sur le dos du Noir. C'était toujours la faute du Noir. Le prof de morale aussi yé raciste parce que, un moment donné, on faisait un travail ok, après là y'arrive, y crie dans classe : « Les Noirs y passent leur temps à danser, les Espagnols sont tous des imbéciles. » Le prof a crié ça dans la classe. Moi je trouve ça stupide, je trouve ça stupide du racisme parce que, dans le fond, on est tous pareils, c'est juste la couleur qui change tsé, le dedans, le cœur yé pareil. (*Martine, 5e année*)

Nos jeunes répondants expliquent ce constat par le fait que les jeunes ont été mis en contact avec des jeunes d'origines ethniques diverses plus souvent que les adultes, qui, eux, n'ont pas nécessairement grandi dans un contexte multiethnique :

Ici, y'a pas de jeunes qui sont pas fins à cause de la couleur. C'est plus les adultes que les enfants. Les enfants y vivent avec ça, fait qu'on devient habitués, mais les adultes, eux, c'est comme y voient pas ça à tous les jours fait que... (*Martine, 5e année*)

Souvent, c'est les parents qui sont plus racistes que les enfants, parce que les enfants sont habitués à l'école de voir plusieurs races pis les parents ben y essaient de dire aux jeunes : « tiens-toi pas avec lui parce que telle affaire est arrivée pis tout ça. Dans le fond, c'est les parents qui influencent les jeunes. (*Costa, secondaire III*)

Pour certains, il faut prendre en considération le choc des cultures entre individus d'origines ethniques différentes, incluant les Québécois de souche, pour expliquer les conflits interethniques. Une intervenante fournit un exemple concret découlant d'une situation récemment vécue à Laval :

Et c'est la première année où nos jeunes fréquentent, au secondaire, les écoles de Laval, avec la restructuration de la commission scolaire. Les jeunes ne sont pas équipés pour faire face à la violence, ils savent pas comment la gérer. Je l'sais pas si c'est par manque d'éducation ou d'instruction ou si c'a un lien direct avec le côté socio-économique qui est quand même relativement faible, est-ce que c'est tout ça mêlé ensemble qui fait que nos jeunes, qui ont été élevés dans une petite bulle coton ouaté, Laval-Ouest, Saint-Eustache, t'sais je veux dire, ça brasse pas trop. Le pire qui est arrivé c'est des feux dans des poubelles dans les écoles... fait que c'est pas stressant. Mais là, c'est un nouveau phénomène qu'on a vécu en tous cas tout l'automne, mais dans le fond, tout ça était latent, ç'a explosé-là, mais ç'a aurait explosé d'une façon ou de l'autre. Moi je suis convaincue de ça parce que il y avait une sorte de tension qui montait, pis ç'a été comme un élément déclencheur l'histoire de changer d'école. Et on l'avait en quelque part prévu parce que moi j'avais dit à mes intervenants l'an passé, j'ai dit : « attention à ce qu'on va vivre en septembre avec la restructuration des commissions scolaires. » Les jeunes de Laval-Ouest ne savent pas c'est quoi de vivre avec des ethnies étrangères. Ils ne sont pas outillés là-dedans, les parents ne le sont pas, alors ils sont devenus racistes une affaire terrible... Du jour au lendemain, ils haïssaient les Noirs, ils haïssaient les Grecs, ils haïssaient les Latinos, ils en avaient jamais vu, ou à peu près pas. Tu sais dans Laval-Ouest, tu as peut-être une famille d'Haïtiens, fait que, c'est pas ça qui dérange là, en tous cas dans la culture des Québécois, c'est pas ça qui les dérangeaient, c'est pas une famille, ou un peu de

familles arabes, là, très peu... Fait que, ils n'étaient pas sensibilisés à ça, du tout, du tout, du tout. Ce qui a fait que ça été très gros. Très très très gros. Mais, faut prendre aussi en considération les sous-cultures de jeunes, plus les cultures étrangères. Et tout ça se tasse. (*Madeleine, maison de jeunes*)

Plusieurs intervenants observent des gestes ou des paroles à caractère raciste entre les jeunes, mais précisent que ces conflits deviennent un prétexte pour s'affirmer, pour se trouver une identité. Pour cet intervenant, les jeunes « utilisent » leur origine ethnique dans ce sens :

Quand un jeune vient à se battre, c'est souvent au nom de sa culture. Parce que, je t'ai dit que les jeunes ils ont besoin d'un prétexte commun pour se réunir. Ben là, souvent, t'as différentes choses, tu peux avoir, si c'est entre francophones et anglophones, de souche canadienne, ça va être les immigrants contre les Québécois, ou les Canadiens, les anglophones, tout ça. Quand c'est entre ethnies, ben là ça se divise plus. Les jeunes s'approprient leur culture, pour la protéger pour... Par exemple, un Portugais, un Italien, donc souvent ils vont se regrouper, entre Portugais, ou entre Chinois, pour défendre, justement, les couleurs de leurs pays, leur honneur. Mais à part ça, ils sont pas plus Portugais que moi je suis astronaute, t'sais ? Ils vivent pas du tout la culture à l'extérieur de la maison. C'est comme juste un outil, un prétexte, un moyen pour se soutenir dans le fond. (*Francis, travailleur de rue*)

Les jeunes témoignent, à leur façon, d'une perception un peu semblable, précisant que les jeunes d'origine étrangère affirment fermement leur différence de peur de se voir rejetés, justement en raison de cette différence essentiellement culturelle. Il s'agirait alors d'un mécanisme de défense :

Les ethnies, c'est juste le pouvoir qu'ils veulent, c'est le thrill de montrer que t'es plus fort que tout le monde, pis na na na... Ils ont tellement peur de pas se faire accepter... ils ont tellement peur d'arriver ici avec leur culture, de pas se faire accepter qu'ils l'imposent encore plus. (*Daphnée, 20 ans, décrocheuse scolaire*)

Cette tendance à « utiliser » leur diversité culturelle pour s'identifier face aux autres explique peut-être, selon une répondante, le fait que certains jeunes choisissent de se faire reconnaître non pas comme étant Québécois, mais comme membre d'une minorité ethnique, ceci même s'ils possèdent les deux nationalités. Mentionnons, à titre d'exemple, cet événement qui se déroule dans une école à forte concentration multiethnique :

C'est important ce que je disais tantôt. Quand quelqu'un est né québécois-libanais ou québécois-italien, il se définit comme étant l'autre culture. J'ai un garçon l'an passé qui est décédé et ses amis ont su à la toute fin que sa mère était québécoise. Le jeune en avait jamais jamais parlé. Ça, je le comprends pas, je peux même pas l'expliquer, c'est juste que c'est un fait. Je m'aperçois que les jeunes se définissent en étant d'ailleurs au lieu d'ici. [...] C'est d'être accepté l'important, le reste c'est pas important. Accepté, pis comme les autres, pas différent. T'es ethnique ou tu l'es pas. (*Janie, intervenante scolaire au primaire*)

D'autres insistent pour dire que la recherche d'identité par le regroupement entre pairs ne se fonde pas uniquement sur l'origine ethnique. On retrouve le même phénomène lorsqu'il s'agit de se définir autour d'un style vestimentaire, musical, d'une idéologie. Les intervenants et les jeunes parlent alors de *sous-cultures* de jeunes :

C'est ben plus une question de sous-cultures de jeunes qu'une question ethnique. Ben plus une sous-culture, en tous cas de ce qu'on observe ici. Parce que t'as des Blancs, ou des Grecs ou des Latinos qui vont être des Yos, des Freshs, sauf qu'au niveau des Fuckés, c'est plus des Blancs. (*Madeleine, maison de jeunes*)

Dans ce contexte, c'est toute la question de la *peur de l'inconnu* ou la *peur des différences* qui entre en ligne de compte. Si les conflits peuvent alors prendre une couleur ethnique, certains, que ce soit chez les jeunes du primaire ou chez les adolescents, affirment que l'intolérance dépasse la question ethnique et constatent que les jeunes ont tendance à discriminer leurs pairs en fonction d'autres types de différences :

Le racisme y en a pas. Je trouve que l'intolérance, c'est par rapport aux différences : être frisé, être roux... (Josée, intervenante scolaire au primaire)

Il n'y a pas vraiment de racisme, qu'est-ce qui existe, c'est plus la peur de l'inconnu. C'est-à-dire que, moi, si je suis punk, le monde ne me connaît pas, je suis différent, ils ont eu peur. Quand on a peur, on développe des préjugés, on développe vraiment des peurs, quand un groupe de jeunes, québécois ou autre, va voir quelqu'un qui est différent, ils peuvent dire : « ben toi, tu es différent de nous, on n'aime pas ça, et on va te faire savoir qu'on n'aime pas ça », et on va peut-être l'agresser, ou on va l'intimider. Ça, c'est le plus gros problème, moi je trouve, quand on parle de culture, c'est pas la culture comme telle, parce que ça n'existe pas, en tous cas, pour moi, c'est plus la peur de la différence. La langue est différente, la couleur est différente, par rapport aux Québécois. [...] Le racisme, j'aime pas ce mot-là. On est pas raciste, on a peur de l'inconnu. Comme ça, on est plus capable de travailler ça, parce que si un autre connaît pas un autre, ben il faut qu'il y ait un rapprochement, c'est de mieux connaître l'autre. (Francis, travailleur de rue)

En réponse au questionnaire, 40,1 % des jeunes ont avoué s'être déjà fait « achaler » à cause d'une caractéristique particulière les distinguant des autres : parmi eux, seulement 9,2 % indiquent que l'objet de la raillerie avait trait à leur origine ethnique, pour les 30,9 % restants, la moquerie portait sur la grandeur (être trop petit ou trop grand), le poids (trop maigre, trop gros), l'habillement ou d'autres traits personnels. De façon générale, les filles dénoncent plus que les garçons avoir été l'objet de flèches de la part de leurs pairs (41,7 % vs 37,7 %). La différence des proportions est beaucoup plus significative lorsqu'on compare les jeunes du primaire et du secondaire, les seconds se disant beaucoup plus victimes de mesquineries que les premiers (52,4 % vs 29,8 %).

Les intervenants signalent que la peur de l'inconnu est parfois exacerbée par une incompréhension langagière ou des us et coutumes de chacun qui isolent les groupes, comme le laisse entendre Costa, un jeune de secondaire III :

Comme la manière, pas l'accent qu'ils utilisent, mais leur ton de voix, il y a du monde qui disent qu'ils [les Québécois] sont rudes, ou des affaires de même. Comme ils sont plus, ils pensent plus souvent à se vanter : « je suis Québécois, je suis fier d'être Québécois ». Ils insistent pour qu'on parle français : « on est au Québec, faut parler québécois », ça le dérange que d'autres parlent comme l'anglais : On est dans une école française, on doit parler québécois. » (Costa, secondaire III)

Finalement, lorsqu'on évoque la question ethnique, il faut prendre en considération la capacité des institutions à offrir l'aide opportune et efficace pour répondre aux situations de crise (Dallaire, 1998). Un intervenant mentionne, par exemple, le manque de soutien apporté aux familles immigrantes :

Les familles immigrantes ne sont pas soutenues non plus. Les jeunes vont se regrouper ensemble, vont être révoltés ben gros, ils se sentent pas chez eux. La famille... qu'est-ce qu'on fait pour aider la famille ?
(Antoine, travailleur de rue)

Pour d'autres, l'information et la formation des intervenants sociaux sur la question ethnique sont primordiales, notamment pour démystifier certains comportements des jeunes. Certains intervenants ne se sentiraient pas suffisamment outillés pour comprendre adéquatement les valeurs et codes de conduites différents des leurs. Dès lors, la relation d'aide en serait influencée :

C'est clair que dans l'intervention, je pense qu'on a un travail à faire, humblement encore, d'avouer qu'on a du travail à faire pour rejoindre ce groupe de gens [les minorités ethniques]. Il faut avoir un peu plus d'informations sur leur cadre de référence. Travailler multiethnie, je pense qu'il faut développer une plus grande connaissance des valeurs, mais c'est aussi des approches adaptées à ce groupe de personnes. Pas créer des précédents au niveau de l'intervention, mais créer des outils qui soient plus fidèles à ces gens-là, à ces gens qui ont comme des codes de fonctionnement avec des schèmes de valeurs qui sont pas nécessairement les mêmes que ceux qui sont nés ici. (Élizabeth, CLSC)

Pour cette intervenante, reconnaître les différences de valeurs n'est pas simple puisqu'elles forcent à s'éloigner d'un réflexe ethnocentrique. Divers comportements valorisés par certaines cultures posent en outre des problèmes éthiques parce qu'ils vont à l'encontre des valeurs prônées dans la société d'accueil. Or, réagir uniquement de manière coercitive, dans le but de faire respecter les valeurs prônées, risque de compromettre toute autre forme d'intervention en suscitant la méfiance :

Des fois au niveau éthique, par exemple dans le modèle d'encadrement parental, dans le domaine de l'éducation familiale, la violence est validée, est valorisée : un bon parent ça a l'autorisation pour bien élever son enfant de battre son enfant par exemple. On est confronté à ça. Mais là, tu dis : « écoute, nous autres ici là, ça marche pas de même ! Même qu'on a une loi qui s'appelle la Protection de la jeunesse pis elle est assez claire sur jusqu'où un parent peut aller dans ses droits pis dans ses responsabilités puis jusqu'où il les outrepassé. Mais en même temps, on doit créer un lien de confiance, comment tu peux créer un lien de confiance tout de suite en sévissant ? (Élizabeth, CLSC)

L'extrait suivant précise des exemples de schèmes de valeurs différents qui, s'ils ne sont pas compris, peuvent saper la relation de confiance que le jeune aurait établie avec un adulte :

Aussi banal que, un jeune adolescent n'a pas le droit de te regarder dans les yeux quand il te parle. Tu pourrais lui prêter des intentions : « il doit me cacher quelque chose »... Tu peux même décider : « eh ! Tu me regardes quand je te parle bon ! » Tu peux décider d'interpréter ça de toutes les manières. Mais si tu vérifies pas, ça reste de l'interprétation pure et simple, alors que, dans le contexte, pour les jeunes Haïtiens par exemple, c'est une marque de respect... Ça fait partie aussi de la culture quand tu arrives dans la maison, tu vois les jeunes vont se retirer dans leur chambre ou au sous-sol pour permettre aux parents de discuter entre adultes... Là tu dis : « coudonc, il as-tu peur de moi ? » Mais c'est une autre marque de respect. Tous ces codes-là, quand on les a pas, on peut flopper, ou en tous cas mettre en péril une relation de confiance, pis manquer quelque chose d'intéressant, si on n'est pas conscient des signes, des codes de conduite de ces personnes-là. Alors je me dis qu'on a un travail à faire pour ajuster nos outils d'intervention dans nos efforts de rapprochement, on doit connaître un peu plus les codes. Ça c'est, je te dirais, une barrière, pas juste la barrière linguistique mais une barrière culturelle, une barrière, on va appeler ça des codes de conduite qu'il faut s'approprier si on veut se donner une chance d'avoir un travail intéressant ou, en tous cas, de poursuivre ce qu'on poursuit au niveau de la sensibilisation, au niveau d'offrir, de ne pas valoriser des comportements qui sont axés sur la violence, l'obéissance à outrance, ce qui fait que le jeune rendu à l'école a un seuil de tolérance dans l'inacceptable très élevé, mais là on est obligé de faire baisser ça. Mais on comprend pas pourquoi des jeunes refusent de venir

nous voir ou des jeunes qui sont punis de toutes les manières, de façon abusive. Pis si on appelait tout de suite la DPJ, on perdrait l'occasion de créer une relation de confiance... (Élizabeth, CLSC)

Un autre exemple permet de mieux comprendre la motivation derrière certains conflits lorsqu'ils impliquent des membres de groupes culturels différents :

Ce qui me touche aussi, c'est si on regarde la population québécoise comme telle, nous, on apprend à se faire respecter. Dans les communautés culturelles, je remarque Portugais, Libanais, Arabes, eux ont déjà le respect. Et chaque atteinte qu'on leur fait, c'est comme si on leur enlevait une partie de leur honneur. Et eux, pour récupérer ça, doivent aller le rechercher chez celui qui leur a enlevé, même s'ils n'ont pas envie, parce que la pression du groupe fait en sorte qu'ils doivent aller chercher leur honneur chez celui qui l'a enlevé. À force que je travaille dans le milieu, je commence à le comprendre de plus en plus. (Janie, intervenante scolaire au secondaire)

Bref, il s'agirait de tenir compte du contexte culturel pour intervenir. Comme nous le mentionnions plus haut, certaines familles peuvent être réticentes à entrer en contact avec une intervenante qui représente l'autorité. Aussi, pour entrer en contact avec les familles plus nouvellement immigrées au Québec, certains pensent qu'il faudrait peut-être d'abord se rapprocher du jeune :

On a de la misère à rejoindre ces gens. C'est pas évident d'aller à domicile, on est confronté à ça, penser à des stratégies pour y entrer qui des fois ont pas rapport avec le problème qu'on a rencontré mais, par exemple, je sais pas moi, un adolescent exprime qu'il est battu violemment par ses parents. Pour nous autres, dans notre cadre à nous autres, c'est une bagatelle là : il a baissé dans ses notes pis, « c'est inacceptable que tu baisses à 70 alors qu'on travaille si fort pour te permettre d'aller à l'école »... Bon, on essaie d'amener une ouverture avec les parents, mais comment y arriver ? Des fois, on y arrive par le biais de permettre aux parents d'avoir du répit, d'amener les jeunes vers des activités sportives, d'offrir de donner quelque chose pour entrer, créer ton lien. Il faut penser des fois, pas donner de cadeaux, mais penser à toute la question de la corruption dans leur pays d'origine. Des fois, c'est le jeune qui a la solution, qui a la clé d'accès pour entrer. On cherche des fois des façons compliquées, mais quand on se colle au jeune, il va nous le dire. Mais on a un gros travail à faire parce que on est confronté entre les valeurs véhiculées ici et les valeurs qui sont véhiculées dans les cadres de référence des gens d'autres cultures. (Élizabeth, CLSC)

Plusieurs reconnaissent que partager des problèmes d'intervention entre collègues de diverses disciplines, notamment lorsqu'il s'agit de problèmes qui soulèvent une dimension éthique, s'avérerait grandement utile. L'interdisciplinarité s'impose souvent, indique cette intervenante :

On est pris dans les questions d'éthique des fois : « qu'est-ce qui est socialement acceptable ? Qu'est-ce qui est éthiquement confortable ? Qu'est-ce qui est légalement recommandé ? On serait bon pour le cirque du soleil là, en contorsions de toutes sortes. Je vais te dire que ça fait du bien de partager des fois en interdisciplinarité, qu'est-ce qui est mieux à faire, qu'est-ce qu'on fait, comment on prend ça, qui est le mieux placé pour le faire. On a encore un gros travail à faire avec le multiethnique. (Élizabeth, CLSC)

Enfin, l'importance d'une formation pour mieux comprendre les diverses cultures est encore une fois ici soulignée :

Heureusement, il y a à peu près un an, on a suivi une formation en intervention multiculturelle. Dieu merci ! À l'époque, on n'avait aucun jeune de nationalité étrangère, mais on s'est dit : « comme le phénomène se vit à Sainte-Rose, il va se vivre à Fabreville, pour finir par se vivre à Laval-Ouest ». Sachant aussi que les jeunes de Laval-Ouest, éventuellement, fréquenteraient les écoles de Laval, donc, seraient en contact avec les ethnies étrangères, on s'est dit : « vaut mieux prévenir que de guérir, fait qu'on va aller se chercher de la formation là-dessus ». Dieu merci, parce que c'est plus facile à gérer. Un

jeune de République dominicaine, par exemple, n'a pas le droit d'appeler un adulte par son prénom, parce que pour lui, c'est un manque de respect. Mais quand il m'appelle « madame », il me respecte. Mais souvent, tu peux interpréter ça différemment, parce que souvent ils ont des petits airs arrogants, pis tu vas interpréter ça comme quoi que, ils se foutent carrément de toi. Mais à partir du moment où tu le sais, tu iras pas briser son cadre culturel, faut que tu respectes ça aussi. Bon, c'est dealer tout ça en même temps. Pis entre les jeunes, la majorité des jeunes, je peux te dire que oui, dans l'ensemble, ils réussissent à dealer ça. À partir du moment où les adultes autour d'eux n'ont pas de problèmes à dealer, les relations interculturelles. (*Madeleine, maison de jeunes*)

Au chapitre des solutions, une intervenante œuvrant dans une école multiethnique relate une expérience qui s'est avérée positive et qui lui inspire la réflexion suivante :

Je pense que le rationnel derrière ça, c'est qu'au lieu de tenter à tout prix d'assimiler les cultures pour qu'elles s'intègrent et se définissent comme québécoises, il s'agit peut-être de donner le sentiment aux jeunes qu'ils ont leur place en reconnaissant ouvertement la diversité culturelle. Que les adultes ne les acceptent pas seulement passivement mais qu'ils s'impliquent. (*Janie, intervenante scolaire au secondaire*)

L'expérience se vit comme suit :

Avec les élèves, on a fait une grande banderole avec les drapeaux des pays et une de nos grandes craintes à la poser au mur sur la place publique, la place où les élèves se rassemblent, c'était de dire : « ça durera même pas jusqu'à la semaine de mars ». Et là, on était inquiets parce que c'est beaucoup de travail, les élèves ont travaillé très fort. Je suis très très très surprise là, j'suis partie le vendredi à 3 heures, je suis allée voir si elle était encore intacte, elle l'est encore. Elle est apposée maintenant depuis 3 jours et ça m'a surprise, c'est très bon signe, je pense que ça a rejoint beaucoup de gens. Le fait qu'on ait utilisé des petits drapeaux, ça les rejoint et ils ont pas envie que ça soit détruit. Parce que, si leur drapeau est là, ils ont pas envie que ça soit détruit. Et j'ai très peu de plaintes comme quoi mon pays est pas là. C'est les élèves qui l'ont fait donc c'est eux qui ont choisi les pays, quel drapeau dessiner, donc eux sont encore plus à même de savoir qui est dans l'école, qui est représenté, quel groupe on doit pas blesser ou en tout cas oublier. C'est intéressant de voir quels pays sont là. (*Janie, intervenante scolaire au secondaire*)

7.3 UN CONTEXTE MICROSOCIAL : L'ÉCOLE

L'école prend une place toute particulière au chapitre des déterminants de la violence et comme milieu stratégique d'intervention en raison de son mandat éducatif et parce qu'elle est le milieu de vie, après la famille, le plus fréquenté par la majorité des jeunes. Selon Hébert (1991), un grand nombre des actes de violence manifestés ou vécus par les jeunes se passent d'ailleurs à l'école ou autour de celle-ci. L'école a donc un rôle important à jouer dans le développement ou non des attitudes et des comportements violents.

Pourtant, les jeunes se sentent en sécurité à l'école. En réponse au questionnaire que nous leur adressons, 95,8 % des 458 jeunes interrogés disent se sentir *tout à fait* (64,6 %) ou *le plus souvent* (31,2 %) en sécurité à l'école. Parmi ceux qui disent ne pas se sentir vraiment en sécurité, on retrouve, de manière assez surprenante, une proportion légèrement supérieure de garçons (4,9 %) que de fille (3,6 %) et, encore une fois contre toute attente, significativement plus d'élèves du

primaire (5,6 %) que du secondaire (2,5 %). Pour le petit nombre de ceux qui disent ne pas se sentir en sécurité à l'école, la cour d'école, citée dans une proportion de 61,1 %, est sans aucun doute le lieu où se vit la plus grande insécurité.

De façon plus marginale, on retrouve au nombre des endroits cités : les corridors (13,2 %), un peu partout dans l'école (13,2 %), ou dans des endroits autres (bibliothèque, cafétéria, gymnase... 9,0 %). Seuls 3,5 % des étudiants qui indiquent ne pas se sentir en sécurité à l'école disent ne pas se sentir en sécurité dans leur salle de cours. Nous insistons, par ailleurs, sur le fait que les distributions précédentes ne touchent qu'un petit nombre (à peine 4 %) des élèves.

De fait, c'est dans la rue que les jeunes affirment se sentir le moins en sécurité. En effet, 29,5 % de ceux que nous avons interrogés ont dit ne pas s'y sentir vraiment (22,2 %) ou même pas du tout (7,3 %) en sécurité contre tout de même 70,5 % qui disaient s'y trouver le plus souvent (41,3 %) ou même toujours (29,2 %) à l'aise.

À la maison, la presque totalité (98,0 %) des jeunes disent se sentir tout à fait (87,0 %) ou le plus souvent (11,0 %) en sécurité alors que seulement 2,0 % d'entre eux déclarent ne pas vraiment (1,4 %) ou même pas du tout s'y sentir à l'abri du danger (0,6 %).

De fait, selon un intervenant, les conflits se déploient le plus souvent à l'extérieur de l'école :

Se casser la gueule entre eux autres, y a pas de problème, ça existe. Mais c'est quand ils se retrouvent sur des terrains neutres autres que l'école, souvent. Ça se retrouve dans un parc. Les parcs, c'est comme pas gérés. Mais une école, c'est géré. Y a des caméras partout, tu comprends. Quand tu développes toute cette problématique là, c'est comme si on va te rattraper sur un autre terrain après l'école. Les jeunes vont satisfaire aux exigences ici, d'une certaine façon, pis ils vont se retrouver ailleurs. C'est comme si toi, tu décidais de régler ça mais plus tard parce qu'ici t'as pas les moyens pour régler ça. Fait que c'est très difficile... un moment donné y se ramassent dans le parc. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Cependant, l'école est conçue par plusieurs intervenants comme un lieu stratégique, notamment, parce qu'elle permet de réunir et de coordonner plusieurs acteurs susceptibles d'intervenir auprès des jeunes et de les rejoindre :

Moi je trouve que, si la Table veut avoir un impact, veut vraiment faire quelque chose au niveau de la violence, ça passe par les écoles. La première place. Parce que à la maison tu peux pas toucher ça. Pas pour l'instant. Aller à chaque foyer, c'est impossible. L'école, quand t'as ces élèves-là qui vont à l'école, qui ont des problèmes, l'école c'est le milieu propice pour travailler la violence. Eux autres peuvent amener ça à la maison après. *(Francis, travailleur de rue)*

Toutefois, si la plupart des intervenants reconnaissent l'école comme un excellent terrain pour une démarche de prévention de la violence, d'autres milieux fréquentés par les jeunes sont perçus comme

étant tout aussi importants afin d'assurer une continuité dans le développement des jeunes, surtout lorsque ces derniers ne fréquentent plus l'école, comme c'est le cas de 35 % des jeunes âgés entre 15 et 24 ans à Laval en 1997 :

Tu sais un jeune va copier instinctivement son attitude sur les adultes. C'est pas pour rien qu'on est des adultes significatifs en maison de jeunes, comme les enseignants, comme les parents, ils sont des adultes significatifs. Fait que c'est sûr qu'on transmet nos valeurs aux jeunes. Si on a une attitude rébarbative par rapport à un jeune Haïtien, par exemple, qu'on le traite avec irrespect, on vient de transmettre quoi ? On vient de transmettre des valeurs racistes nous autres. Bon, c'est à nous autres à se tenir droit là-dedans, pis à partir du principe qu'on accepte tous les jeunes tels qu'ils sont, là, ça minimise les problématiques. (*Madeleine, maison de jeunes*)

Des facteurs organisationnels et personnels expliqueraient l'émergence de comportements agressifs en milieu scolaire. Les succès scolaires, la création de liens positifs et le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école sont des facteurs favorisant la socialisation d'un jeune (Caouette, 1984 ; Baulu, 1985 ; Hébert, 1991). Le Comité de la santé mentale du Québec (Hébert, 1991) retient six conditions préalables à une bonne qualité de vie à l'école : l'importance accordée à l'apprentissage ; une organisation de l'enseignement qui encourage le personnel à fournir le meilleur de lui-même parce que les attitudes et les comportements du personnel scolaire influencent significativement ceux des jeunes ; une participation responsable des élèves à la vie de l'école ; un leadership pédagogique exercé par la direction de l'école (la capacité de l'école, par exemple, de proposer des règles de conduites clairement établies entre les divers acteurs et de les appliquer de façon juste et équitable) ; une participation des parents aux affaires de l'école ; des conditions matérielles permettant une école ordonnée, propre et d'apparence agréable.

Les entrevues avec les intervenants fournissent peu d'informations sur le contexte dans lequel enseignent les professeurs. Connaître les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur profession s'avère pourtant pertinent pour comprendre leurs comportements et attitudes. Certains auteurs mettent en cause, par exemple, le trop grand nombre d'élèves par classe ou le manque de personnel pour expliquer l'émergence de la violence à l'école (Shore, 1995). Des intervenants dénoncent, à ce titre, un manque de spécialistes dans les écoles primaires :

La difficulté par rapport à des troubles de comportements, c'est que l'école n'a pas une infrastructure... d'abord y a de moins en moins de services. Y a pas d'éducateurs au niveau primaire, ça n'existe pas. Je dirais, la batterie spécialiste, au secondaire, c'est éducateur, psychologue, psycho-éducatrice, travailleuse sociale, en tout cas, nommez-les, ils les ont tous, alors que des éducateurs y en a pas dans les écoles primaires et c'est ce qui fait que y aurait besoin justement de ce personnel-là pour dire ben : « les jeunes qui sont très dysfonctionnels, quand ça va pas, ils sont pris en main par un éducateur et sensibilisés, pis là, il faut qu'ils réfléchissent à ce qui se passe », mais y ont pas ça. (*Josée, intervenante scolaire au primaire*)

Au chapitre des attitudes des enseignants que dénoncent les intervenants et les jeunes, rappelons la trop grande importance accordée par l'enseignement primaire et secondaire aux matières scolaires,

au détriment d'un investissement dans les relations interpersonnelles entre élèves et professeur, et entre les élèves eux-mêmes. Si l'on accepte l'idée que la mission de l'école est d'instruire, d'éduquer et de socialiser (Hébert, 1991), répondre à un ensemble de besoins éprouvés par les élèves apparaît alors tout aussi important que de favoriser des apprentissages scolaires.

Un intervenant nous fait réfléchir sur cette importance que mettent les enseignants à « faire passer la matière ». Pour lui, l'apprentissage d'une matière ne devrait pas être une fin en soi, mais plutôt une façon d'intéresser les jeunes à apprendre. Une telle vision force à reconsidérer les notions de réussite et d'échec scolaires :

Faire des mathématiques, du français, c'est sûr que ça meuble la réflexion et tout et tout. Mais est-ce qu'y a pas des choses aussi qu'il serait essentiel de montrer aux jeunes ? Comment faire un chèque, comment se respecter lui-même et respecter les autres, comment communiquer. [...] Au près des profs, je leur ai demandé : « quels sont ceux qui ont étudié pour faire, par exemple, de la biologie » ? : 90 %. « Quels sont ceux qui ont étudié pour enseigner la biologie ? » Même pas 10 %. Là, je leur ai demandé : « quand vous enseignez la biologie, pourquoi, vous n'êtes pas resté en biologie ? ». « Y avait pas de job, etc. » Là je suis revenu avec ça : « De quelle façon vous enseignez la biologie ? ». Fait qu'y en a un qui m'a dit : « Moi je l'enseigne, j'ai une matière, pis y faut passer à travers ça. » Les pédagogues, ils disaient : « oui, on l'enseigne mais pour permettre au jeune de voir comment ça fonctionne. » Tandis que l'autre, il enseignait sa matière. Et ça, c'est pas pareil, là. C'est des mentalités totalement différentes. Leur apprendre à apprendre, pis leur apprendre tout court, c'est pas le même mode de fonctionnement. Et ça crée de sérieuses tensions. Je l'ai fait pour la biologie, je l'ai fait pour l'enseignement religieux, je l'ai fait pour d'autres affaires, et je me suis rendu compte que ce taux de violence-là est en lien aussi avec la façon d'enseigner. C'est des bons gars, des bonnes personnes mais je réalise que, dans les faits, cette situation-là se dégage comme ça. Et moi, dans toute cette organisation-là, je me rends compte que, dans le fond, on crée de l'agressivité dans les rouages, on met pas d'huile. De l'huile, c'est de l'humanisme ; de l'huile, c'est d'être pédagogue, le jeune qui est devant toi, c'est un être humain que t'amène à avancer. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Une autre intervenante affirme que des membres du personnel scolaire n'accréditent pas la part de la mission de l'école qui vise la socialisation des jeunes, ce qui peut donner lieu à un non-investissement de leur part, entre autres concernant l'encadrement des conflits entre les jeunes :

Quand je vais dans les écoles, je leur dis : « bon ben le mandat de l'école c'est d'instruire et de socialiser. » Je dirais que certains sont d'accord en théorie avec ça et que d'autres sont réfractaires au mot socialiser. Socialiser ça veut dire que je fais attention à ce qui se passe entre les jeunes. Quand c'est malhabile ou inadéquat, je les reprends pis je leur suggère des pistes. Dans ce sens-là, je trouve que, dans les écoles, y a deux blocs, y en a peut-être trois même, y en aurait peut-être trois dans le sens qu'y a les enseignants sensibilisés au fait que j'ai à socialiser les jeunes aussi, à leur montrer comment faire entre eux, comment réagir en tout cas adéquatement, de façon pacifique, comment solutionner les conflits ... donc y en a certains, mais je dirais que c'est pas beaucoup. Y a les autres qui disent : « moé ma job c'est d'enseigner » et qui ferment les yeux sur tout le reste, parce que ça va être contraignant, il faut s'engager, ça prend du temps. Pis il faut rédiger des notes... » Le groupe des enseignants qui s'investissent beaucoup... c'est moins nombreux, vraiment là, c'est pas la majorité. Souvent y ont un bagage d'expérience avec les jeunes avant. Ils viennent pas d'arriver dans le milieu là. Ils ont l'expérience de l'apprentissage. Ils maîtrisent la matière et c'est des personnes qui sont très soucieuses du relationnel, alors qu'avec le temps, ça s'est comme ajouté, ils sont préoccupés par ça, fait que c'est sûr qu'ils ont pas le contenu là. Alors ils sont plus dégagés. *(Josée, intervenante scolaire au primaire)*

Selon la même intervenante, viser uniquement un standard de réussite scolaire peut également créer des tensions entre l'élève qui ne réussit pas et le professeur. Si l'on évalue l'enfant uniquement sur la base de sa réussite scolaire, sans tenir compte des autres aspects de son développement, dans lesquels serait inclus son rythme d'apprentissage, peut renvoyer au jeune la responsabilité de son échec, et ainsi contribuer à diminuer son estime de soi et son sentiment d'appartenance à l'école :

Pour certains, la collaboration c'est plus difficile, parce qu'ils se voient plus dans un rôle d'instruction, pour la plupart. Et l'instruction, je dirais... rigide. Avec certaines, c'est : « tu réussis pas ça, ben t'es ben niaisieux... » Tu sais, t'en as absolument capables de faire ça là, des fois de ridiculiser un petit peu devant la classe... (Josée, *intervenante scolaire au primaire*)

Dans les classes, c'est pas rare de voir des professeurs, je pourrais pas me battre là-dessus, mais admettons, tu me poses une question et je te réponds par une grimace. Je vais te faire une grimace qui te rend ridicule, insignifiant, pis là c'est des rapports jeune-adulte, c'est pas les jeunes nécessairement entre eux autres. (Jacques, *policier*)

Selon Hébert (1991), l'expression de conduites agressives ou dégradantes de manière régulière de la part du personnel scolaire augmente les probabilités que les jeunes en viennent à penser que l'agression représente une réponse acceptable, ce dont témoigne une intervenante :

À l'école, ce que je vois, moins au primaire mais au secondaire, il semble que les professeurs peuvent traiter, je ne sais pas si ça va ressortir dans la recherche, mais les professeurs peuvent traiter les jeunes : « ostie que t'es niaisieux ». « ostie que t'es donc con ». Les jeunes, en tout cas, en parlent de ça : « ah câlisse de tabarnac que t'es donc imbécile », ils se font dire ça. Ils se font dire ça par les professeurs... et là, moi, ça me surprend toujours. C'est quelque chose que j'entends en me promenant, des fois les portes sont ouvertes : « non, mais là tu vas tu finir par comprendre, tu comprends jamais rien... » Je prends toujours une grande respiration, fait que là, je me dis : « o.k, je fais quoi avec ça... ». C'est toujours : « comment je peux l'aborder ». C'est très très délicat. Je l'entends occasionnellement, mais plus : « ah ! tu comprends jamais rien, t'es jamais capable de rien faire. » À peu près ça. Sauf qu'au secondaire, c'est une coche de plus... Là c'est pas des milieux difficiles, c'est pas des milieux qui sont considérés à risque, c'est vraiment des milieux réguliers. Alors, ça va comme en augmentant, pis après, on dit aux jeunes de ne pas sacrer ou de ne pas être impolis, mais s'ils entendent ça... l'éducation c'est toujours par l'exemple y paraît... Alors y a comme une espèce de cul-de-sac là, dans le sens que s'ils entendent ça... Et c'est pas quelque chose de si rare que ça. Je ne sais pas si les profs veulent se mettre comme *friendly*, au même niveau de vocabulaire, qu'ils utilisent le même discours mais... Y a quelque chose qui ne va pas là, parce que je trouve que, des fois, les profs ressemblent à des parents, ils veulent être comme *cool* avec les jeunes. Pis un prof c'est aussi avoir un rôle d'autorité. Pis de demander pis exiger, pis le jeune va dire : « ah que j'sus donc tanné de ça, j'hais donc ça faire ça... » « Oui mais... c'est ça. » Encore là y a l'histoire de la limite là. (Josée, *intervenante scolaire au primaire*)

Plusieurs intervenants notent que le personnel scolaire semble mal outillé face à un élève agressif. Ceux-ci dénoncent l'utilisation du retrait de la classe et le changement d'école comme moyens de régler le problème au détriment d'une intervention basée sur la résolution des conflits :

Ça se reproduit [des conflits entre jeunes]. À tel point qu'on change des jeunes d'école. L'an passé, ici sur le territoire, il y avait quatre commissions scolaires. Là il y en a juste une. Pis là, ils savent pas quoi faire. Parce qu'avant c'était facile, on changeait de commission scolaire, mais là plus maintenant. On va les changer d'écoles, en tout cas. Il y a des procédures qui sont normales... J'ai l'impression que quand ça va être trop, on va les changer d'école. Ben moi je veux pas, je dis : « non, faut pas les changer d'école, tu vas vivre avec ça ! Tu vas pas fuir, tu vas vivre avec le problème pis tu vas passer un message, tu vas faire

de quoi pour qu'on règle le problème, qu'on trouve des solutions qui vont faire que ça se reproduise plus des situations comme ça, ou qu'on la règle une fois pour toute ! » (*Jacques, policier*)

Un jeune explique, à partir de son expérience à l'école primaire qu'il se remémore d'ailleurs avec beaucoup d'émotions, que l'on n'a pas su comprendre sa situation et, surtout, lui dire comment la changer :

Les jeunes sont exclus trop vite de l'école, genre quelqu'un qui est tannant là, une suspension... Moi j'ai eu des problèmes de comportement quand j'étais jeune, pis le seul moyen dans le fond de me faire comprendre, c'aurait été peut-être de plus m'expliquer, peut-être pas m'expliquer en me moralisant mais en me faisant comprendre des choses, avec des parallèles. T'sais, des fois les systèmes scolaires, moi j'ai trouvé que c'est nul à chier... En tous cas, ça me donne le goût de pleurer. (Étienne, 20 ans, décrocheur scolaire)

Le même jeune suggère, par ailleurs, que les professeurs utilisent d'autres moyens que l'exclusion de la classe lorsqu'un élève perturbe leurs activités. Il estime l'exclusion dégradante et inutile :

T'sais un élève tannant, je trouve qu'ils ont pas la *touch* t'sais, c'est juste que si un élève perturbe, pourquoi tu mets pas le focus sur lui, pis « ok, fais-le ton show ! Tout le monde arrête de travailler pis vas-y ! » Il va se rasseoir l'élève, c'est sûr, il va comprendre pourquoi, pis il va arrêter de perturber, il va peut-être le refaire plus tard, mais t'sais c'est peut-être une petite solution. T'sais, ils manquent de *touch*, je trouve, les enseignants... Pis tsé, ils sortent ton pupitre dans le corridor, ils te mettent dehors ! T'es tout seul ! C'est peut-être de l'ostracisme, c'est pas intéressant. Tu le garroches ton pupitre [rires]. L'élève comprend même pas pourquoi, l'élève comprend pas pourquoi t'sais... C'est super gênant, tout le monde passe, tout le monde te regarde... C'est une atteinte à la personne... C'est dénigrant se faire faire ça, au lieu de se faire dire « écoute, tu déranges le monde, vas-y parle, on va juste t'écouter... » Parce qu'un moment donné, tu t'en fous t'en as trop de punitions de même, tu t'en sacres... (Étienne, 20 ans, décrocheur scolaire)

Une intervenante associe le manque d'outils de certains enseignants pour faire face aux élèves perturbateurs à la question de la formation universitaire, se demandant si cette formation prépare correctement les nouveaux enseignants à travailler avec les enfants ou les adolescents présentant des « troubles de comportements » et, une fois sur le marché du travail, au soutien offert aux nouveaux enseignants, qu'elle juge inadéquat :

Je dirais comme une autre catégorie, que j'observe : les jeunes enseignantes. Tu sais, qui sont fraîchement sorties de l'université. Y en a de plus en plus. Je regarde à Laval, ils en ont engagé beaucoup de nouvelles et des jeunes. Et celles-là, je les sens essouffées. Intéressées d'un côté mais pas capables de toucher à ça (aux troubles de comportements), parce que quand elles arrivent dans les écoles, je sais que l'année passée, y en a même une qui a commencé, elle est sortie de l'université, ils sont venus la chercher pour dire : « ben on a un groupe à te donner », pis en cours de route, elle a démissionné. Moi je sais, pour être allée à l'université aussi, l'université c'est quand même une petite tour d'ivoire là, pis on en parle en théorie, on essaie d'imaginer un créneau tout à fait différent parce que c'est pas la même chose. Sur papier, on peut mettre plein de choses, mais quand on vient pour l'appliquer, c'est différent. Alors je trouve que les jeunes enseignantes... elles sont vraiment très essouffées parce qu'elles ont une préparation de tâche à faire, parce qu'elles connaissent pas ça, elles savent pas à quel niveau elles vont enseigner, des connaissances à transmettre, et ce qu'elles ne savent pas nécessairement, c'est tous les troubles de comportements dans la classe en même temps. Parce qu'y a des jeunes qui sont très opposants, qui répliquent, qui veulent pas, qui sont pas d'accord pis qui le disent. Et je trouve que les jeunes qui sortent de l'université ont pas été nécessairement confrontés à ça, alors que ce qu'il faut presque faire c'est de mettre de côté, entre guillemets, un peu des apprentissages pour dire : la gestion de classe, c'est ma priorité pis je mets des règles, y a des conséquences, j'accepte pas ça pour telle

raison... et c'est très essoufflant. Je trouve que mener les trois de front là, la préparation, les apprentissages et pis le comportement, c'est beaucoup... Ah je trouve ça énorme, ça a comme pas de bon sens. Y en a là qui sont brûlées... Certaines me disent dès le début de l'année, elles arrivent à la maison complètement mortes parce que c'est très exigeant. Pis là, bon elles vont tenter de se reposer un petit peu parce qu'elles ont de la préparation toute la soirée et souvent elles vont avoir mal au cœur un petit peu que la journée recommence le lendemain. Parce que c'est tellement tellement exigeant là, à tous ces paliers-là, alors elles sont plus ou moins préparées, alors des fois elles voient... les troubles de comportements pis les relations avec les pairs c'est pas terrible, terrible... mais là c'est comme : « laissez-moi souffler un petit peu là » (*Josée, intervenante scolaire au primaire*)

Les intervenants de même que les jeunes interrogés nous interpellent ainsi souvent sur la gestion des classes, que ce soit au primaire ou au secondaire. Pour les intervenants, les enseignants devraient d'abord être outillés pour imposer des règles et des conséquences claires aux enfants :

Je sais que, dans certaines classes où je suis allée, quand il y avait des jeunes enseignantes, un moment donné on se revoyait après pis c'était : « ben tu sais tel comportement, ça comme pas de bon sens là, comme de laisser, d'accepter ça ce genre de comportement. » Il va répliquer, il va être impoli d'une certaine façon. Pis là c'est de dire : « sais-tu, si ça dure longtemps pis que c'est difficile, fais une référence pour qu'une des intervenantes le rencontrent là. » Tu sais parce que c'est boqué : « non je ne le ferai pas, pis non je sors pas pis c'est pas toé qui va me dire quoi faire », pis là c'est comme : « non ça, t'acceptes pas ça là, c'est pas acceptable. » Mais c'est difficile pour elles d'évaluer, elles sont généralement jeunes, inexpérimentées. Pis c'est « ben je les prendrai pas de front... » Tu sais, c'est comme pour créer une bonne relation, je vais tenter de lui dire, pis je vais parler avec. Le lien que je fais avec les parents, des fois, ils se plaignent tu sais : « je répète, je répète, je répète », mais après trois fois là, c'est que t'es en perte d'autorité absolue et c'est pour ça que je dis aussi aux enseignantes, tu sais : « s'ils t'écoutent pas, y a comme quelque chose, faut faire quelque chose, il faut lui faire subir les conséquences. » (*Josée, intervenante scolaire au primaire*)

Un autre intervenant observe que les enseignants qui prennent le temps de parler avec les jeunes au début des cours réussissent plus facilement à imposer des exigences et des règles. Celui-ci rappelle toutefois qu'un grand nombre d'élèves par classe rend plus difficile une telle gestion de classe :

Écoute bien, quand un professeur enseigne à 40 élèves, 35, 36, 37, 38 élèves, 40 élèves, lui il enseigne 4 périodes, il enseigne les mathématiques. Pis il engueule un élève parce qu'il a pas fait ses devoirs, pour x raison, ça c'est un sur 40, y en a 39 autres qui vivent d'autres situations, un qui a cassé avec sa blonde ou elle a cassé avec son chum, bref, y en a plein de situations. À 15, 10-15 tu peux toujours établir ton groupe, mais à 40 là, ben souvent il faut que tu commences à asseoir les élèves, il faut faire de la discipline. Pis moi, je me suis rendu compte que les professeurs qui prenaient du temps pour parler avec les élèves au début : « Pis toi comment ça va », pis tout l'kit, 5-10 minutes, après ça, ça va très très bien. Moi, sur l'expérience que j'ai faite moi-même, en tant qu'enseignant, je suis un ancien enseignant, j'ai implanté des programmes pour décrocheurs, et je me suis rendu compte que, quand tu leur donnais leur place à eux, tu pouvais, en tant qu'adulte placer tes exigences à travers ce que eux voulaient. Et ça les renforçait dans leur façon de voir la vie aussi. Pis d'être capable d'être autonome. Les jeunes ont soif d'une certaine autonomie. Et le problème, c'est qu'il faut qu'ils comprennent qu'ils font partie aussi du problème et de la solution. Et ben souvent, on leur dit : « Pourquoi, t'as fait ça et ça et bang, bang, bang. » On devient comme administrateur. Donc, en tant qu'éducateur ou que pédagogue, il faut faire appel à son intelligence. Je ne nie pas que, même si on fait appel à l'intelligence, y a des élèves qui sont pas capables, et là ça va demander une gradation pour l'amener à réfléchir. Mais y a des moyens. (*Robert, intervenant scolaire au secondaire*)

Les répondants prônent ainsi que l'on accentue le rôle de médiateur des enseignants en tant que moyen de diminuer les conflits entre les jeunes. D'autres affirment que ce rôle doit être étendu au

travail des surveillants du dîner. D'autant que les conflits se passent, de l'avis des jeunes répondants au sondage, le plus souvent en dehors des heures de classe :

Avec les surveillantes de dîner pis les éducatrices, c'est de les sensibiliser à leur rôle de médiatrice, de médiateur. Un médiateur ça fait quoi ? Parce que, des fois, ils se retrouvent souvent à jouer à la police : « tu fais pas ça, bon t'as poussé, t'as fait telle affaire, c'est une fiche, une retenue. » Fait que c'est plus un rôle de police. Moi je leur dis qu'entre ce qu'ils observent pis la fiche de comportement, y a un travail d'éducation à faire là, pis elles achètent ça dans la plupart des cas mais elles sont peut-être moins habiles. Et là, le focus, c'est vraiment : « vous devenez des médiatrices importantes. » Alors ça, c'est pour les aider pis leur donner du pouvoir à elles aussi parce que la structure est moins facile là je dirais, en dehors de la classe comme telle. (*Josée, intervenante scolaire au primaire*)

Selon plusieurs jeunes du primaire, les surveillants ne s'impliquent pas suffisamment dans la résolution des conflits. Ceux-ci réclament plus d'écoute de leur part :

C'est parce que les surveillants du dîner, supposons c'est souvent arrivé au dîner y'a une personne qui garde, y'a quelqu'un qui commence à se battre, y'en a des jeunes qui vont dire « eh, regarde y se battent ». Qu'est-ce qu'elle va faire la madame du dîner ? Elle les sépare... Pis après, elle se retourne pis a fait sa promenade pis ça recommence. [...] Elle fait presque rien. On peut y redire, elle va faire la même affaire. Moi, qu'est-ce ce que j'aimerais que la madame du dîner change, c'est qu'elle soit plus compréhensive avec les jeunes. Comme elle, elle garde au dîner juste des jeunes, elle en voit beaucoup à la fois, elle pourrait plus les écouter, essayer de les comprendre. (Maxime, 6e année)

En fait, la seule présence d'adultes capables de créer une relation significative avec les jeunes en dehors des heures de classe constituerait un moyen de répondre à plusieurs de leurs besoins fondamentaux tels le besoin de sécurité, de communication, de reconnaissance et d'encadrement. À titre d'illustration, une intervenante partage une expérience qu'elle estime positive :

L'école a encadré les heures de dîner, ce qui n'était pas le cas l'an passé. L'école a décidé de mettre en place des gens, un nombre plus grand de gens, on les appelle la sécurité. C'est des profs qui complètent leur tâche en étant surveillants d'élèves sur l'heure du dîner. Mais les jeunes les considèrent comme une sécurité et leur donnent ce rôle-là. Ils se sentent plus en sécurité cette année. Y a moins de batailles, je remarque qu'il y a moins d'altercations entre les jeunes. [...] Ce que je remarque, c'est que quand un prof est sur la place pis qu'il est apprécié, y a un rassemblement autour de ce prof-là. On veut le voir. Mais on a envie de parler d'autres choses aussi. Comme des relations qui se développent. Pis moindrement qu'y a du respect dans le sens qu'ils se sentent respectés par le professeur, ils vont avoir tendance à respecter ses opinions et aller de l'avant pis pousser un peu plus avec le prof. L'an passé c'était encore plus intense parce qu'il y avait encore moins de monde sur la place. Cette année, ce que je remarque, c'est qu'à chaque fois qu'il y a un des surveillants, il y a toujours un attroupement. C'est souvent les profs d'éducation physique aussi, fait que les filles, entre autres, vont se coller autour, ce qui amène les garçons, donc ils se rapprochent des professeurs, des adultes. C'est un climat qui est bon, c'est un climat qui est sain. Et s'il y en avait encore plus, ce serait encore meilleur. L'an passé, c'est ce que j'ai prôné pendant l'année, à savoir qu'il fallait des adultes sur la place. Pour faire ramasser la canette qu'on a jetée par terre intentionnellement, pour faire respecter certaines choses, des règles de base que tout le monde connaît mais que, parce qu'on est en groupe, pis qu'on n'a aucune surveillance, on peut se permettre de faire. Même chose pour la tolérance, même chose pour le respect, même chose pour le harcèlement, même chose pour la violence, ça va tout ensemble. Cette année on en a plusieurs, pis ça paraît. Y a une confiance générale à savoir que quand je suis près de cet adulte-là, je me fais pas attaquer. Je me ferai pas toucher, je me ferai pas harceler, et on recherche leur présence. En alternance là... pas toute l'heure du midi mais plusieurs fois par midi. S'ils passent par là : « salut, comment ça va ? », on commence le dialogue, on pose des questions, on questionne l'adulte sur ce qui se passe, c'est quoi qu'il pense. C'est très profitable. (*Janie, intervenante scolaire au secondaire*)

Cette même intervenante souhaiterait même encourager la présence des parents dans l'école :

Ce serait le fun si on pouvait s'assurer la présence de parents dans une école, dans un CLSC. Parce que j'ai des parents des fois qui viennent voir leurs enfants à l'école, y a un attroupement autour du parent, et le dîner est passé à voir ce que la mère dit, pense... quand la mère est bien vue là. Surtout la mère d'un enfant populaire. La mère a un impact. Les jeunes sont fiers quand leurs parents viennent. *(Janie, intervenante scolaire au primaire)*

Mais, elle affirme que, du côté des enseignants, ceux-ci auraient plutôt tendance à diminuer leur temps de présence accordé aux élèves en dehors des heures de classe :

Depuis les deux dernières années, les professeurs s'isolent. Dans les moments où il y a des grands rassemblements, comme les heures de dîner, les professeurs ont tendance à vouloir se retrouver entre eux pour pouvoir faire le point, ce que je pense qui est normal. Mais il y a une moins grande volonté d'être avec les élèves, de passer dans la foule, d'aller d'une place à l'autre, on va avoir tendance à s'isoler dans nos salles de profs. C'est rare qu'on va voir des profs se promener, c'est toujours les mêmes qui se promènent sur la place. C'est toujours les mêmes profs qui sont à l'aise avec les élèves. *(Janie, intervenante scolaire au secondaire)*

L'interviewée tente d'expliquer le désinvestissement des professeurs auprès des élèves après les heures de classe, qui serait lié, selon elle, à la surcharge des cours et au choc culturel que vivaient les professeurs œuvrant en contexte multiethnique :

Ce que je demandais à un professeur un peu plus âgé, avec un peu plus d'expérience : « est-ce que ça a toujours été comme ça, est-ce que les profs ont toujours eu le goût de s'isoler, le goût de se retrouver ? » Il disait que non, qu'il y avait eu une période où les profs après leurs cours avaient le goût de retrouver leurs élèves, de discuter avec eux, de s'arrêter pour parler. Maintenant, ils ont peur d'être pris à partie, d'être pris pour avoir à *dealer* avec une polémique, débattre sur un règlement. Pis dans leur classe, c'est déjà très dur... Pas dans toutes les classes. L'ancien prof me disait que de moins en moins ils ont le goût de s'intégrer, de s'approcher des élèves dans les moments de détente. Les jeunes profs aussi, sur le lot, il y en a peut-être une vingtaine de jeunes profs, y en a deux qui s'impliquent vraiment. À savoir qui ont le goût de faire des trucs après l'école, qui ont le goût de voir leurs élèves. Et c'est souvent lié avec le cours qu'ils enseignent, comme morale, à ce moment-là, ils ont le goût d'être plus proches parce que leur matière est pas trop chargée d'intensité. Quand c'est trop lourd, ben on lâche un peu la cadence, parce qu'en mathématiques pis en français, il faut que ça roule. Donc t'as pas le temps de laisser aller un peu la tension, donc après ton cours, t'es brûlé, tu t'en vas dans la salle de profs, pis tu restes là, t'attends que ça passe. Y a un mécontentement général à ce niveau-là. De ce que j'entends dans les salles de profs, c'est souvent en lien avec les communautés culturelles : « ah ! lui, il m'énerve, il a un impact sur le reste du groupe, c'est difficile d'enseigner. » D'autres fois c'est « ça va mieux cette semaine. » Mais d'une façon générale, je dirais que leur cours est tellement chargé d'émotions, chargé d'intensité pis d'interventions, qu'ils ont plus envie, quand arrive le temps d'une pause, d'aller rejoindre les élèves, ce qui n'était pas le cas avant. C'était moins lourd en classe, donc on pouvait sortir pis aller s'imprégner des élèves. *(Janie, intervenante scolaire au secondaire)*

La formation du personnel scolaire à la diversité ethnique, comme le jugent utile des intervenants d'autres milieux d'intervention, pourrait donc s'avérer appropriée. Les écoles pourraient également trouver des stratégies pour encourager le rapprochement des élèves avec leurs professeurs, ce qui, en contrepartie, aurait l'avantage de rapprocher les enseignants de la réalité vécue par les jeunes.

Certains jeunes voient la situation d'un autre œil, apportant une explication complémentaire au désinvestissement des professeurs. Bruno, un élève du secondaire explique ainsi que des professeurs peuvent avoir peur de certains élèves plus costauds et qui s'affichent comme faisant partie d'un groupe de jeunes :

Les profs, ça arrive des fois qu'y ont peur des jeunes. Ce prof-là avait peur de ce gars-là, tsé parce qu'elle était petite, la prof, pis lui yé grand, costaud. C'était arrivé l'année passée, les profs avaient peur des jeunes. Tsé comme, elle l'a sorti de son cours, au début de l'année, elle a dit : « arrange-toi avec le directeur. » Pis le directeur, il le surveillait plus. Elle avait peur de lui, parce que tsé, c'est un tough, y a une grosse gang. (Bruno, secondaire III)

Les directeurs, selon un autre jeune, pourraient également vouloir se protéger des représailles :

Mettons qu'un jeune vit de la violence mettons au secondaire, je parle de secondaire IV-V. Moi je dirais que les directeurs, des fois, ils ferment les yeux parce qu'ils ont peur de s'en mêler parce qu'ils peuvent avoir des conséquences aussi face à eux. Ils trouvent le char du directeur, pis les 4 pneus sont pétés pis euh, c'est pas long, il y a beaucoup de rancune là, si mettons le directeur aidait le jeune... (Étienne, 20 ans).

Une autre jeune renchérit :

C'est vrai ce qu'il dit, moi je me rappelle à l'école où j'allais, c'est arrivé un moment donné, beaucoup de batailles interraciales. C'était vraiment comme séparé là, l'école était séparée en deux là, pis, il y avait un côté qui était racial, pis l'autre côté qui était, bon, des Québécois en cliques, pis c'était du racisme, pis c'était débile, pis le directeur qui essayait de se mettre dans le milieu de ça, ça marchait pas pantoute, pis justement un moment donné c'est arrivé qu'il y en a un qui est arrivé son char était défoncé... tu peux pas rien faire là ! C'est des profs, pour tout le monde, les éducateurs, ça touche vraiment tout le monde. Les adultes avaient vraiment peur de certains jeunes. (Daphnée, 20 ans, décrocheuse scolaire)

Les répondants préconisent ainsi que le personnel scolaire s'implique davantage auprès des jeunes, afin de favoriser la socialisation de ceux-ci. Les stratégies proposées visent essentiellement à amener les jeunes à résoudre leurs conflits par la voie de la médiation. L'expérience et la perception des intervenants et des jeunes laissent entendre que la seule présence d'adultes qui prennent le temps de discuter avec les jeunes fait en sorte que plusieurs de leurs besoins sont comblés. En outre, l'organisation d'activités permettant aux jeunes de développer différents aspects de leur personnalité serait l'occasion de créer des liens significatifs avec des adultes, de souligner les réussites des jeunes sur d'autres plans que celui strictement scolaire, et de répondre à divers besoins, ne serait-ce que celui de se défouler, comme l'explique une intervenante :

Je pense pas que c'est différent l'impulsivité avec les générations. Je crois qu'ils le sont avec ce qu'on a en ce moment. Tout va vite, l'ordinateur, tout va vite : « Les cours sont plates, ça va pas assez vite, ça bouge pas assez. » Fait que la violence, c'est peut-être comme un trip... Tu passes ta journée dans la classe, ça fait bouger, tu fais réagir quelqu'un, y a de la vie, il se passe quelque chose. C'est une opinion personnelle... Mais je pense que le fait que ce soit des journées très longues, si le prof est plate en plus, les midis c'est toujours très explosifs, toujours à la recherche de... T'as ceux qui font leurs affaires, pis t'as ceux qui cherchent le trouble, d'une façon générale. (Janie, intervenante scolaire au secondaire)

Plus globalement, le rôle des intervenants scolaires spécialisés pourrait viser à outiller les enseignants et le reste du personnel scolaire plutôt que de tenter de combler plus individuellement les besoins des jeunes.

La formation et la sensibilisation de l'ensemble du personnel scolaire à une philosophie et à des stratégies communes d'intervention présenteraient l'avantage de fournir aux jeunes des règles claires facilitant leur socialisation. L'expérience de cette intervenante du primaire en constitue un bel exemple :

À l'intérieur de l'école, ma préoccupation c'est de sensibiliser tout le monde aux stratégies proposées aux jeunes. Toutes les personnes qui gravitent autour des jeunes à l'école, c'est de les interpeller pour leur présenter les stratégies pour qu'elles puissent les utiliser à leur tour elles aussi. Comme ça, elles vont recevoir le même discours, c'est vraiment une vision globale. Le même discours, le même langage et quand un jeune agit pas adéquatement... J'essaie d'instaurer dans une école un programme sur un continuum, dans le sens que, je ne suis pas la seule impliquée là parce que ça serait trop lourd, mais c'est que différentes personnes vont commencer un programme de sensibilisation en première année, en deuxième, d'autres en troisième, quatrième, pour que, à tous les niveaux, un programme s'instaure sur un continuum qui vise toujours les mêmes choses : habiletés sociales, comment solutionner un conflit, pis l'estime de soi... Faut vraiment que ça soit un continuum, pis là on attend les résultats là qui vont déborder au secondaire [...] Les enfants entendent des choses, mais il faut que ça soit appuyé par l'ensemble des adultes autour. *(Josée, intervenante scolaire au primaire)*

En somme, à la lumière des propos tenus tant par les intervenants que par les jeunes interrogés, trois types de solutions ressortent comme autant de stratégies d'intervention que devrait adopter le milieu scolaire afin de diminuer l'apparition de problèmes psychosociaux vécus par les jeunes. Et on convient que ces stratégies seraient encore plus efficaces si elles étaient adoptées par un ensemble d'intervenants, autant du milieu scolaire que des autres milieux de vie des jeunes.

Les répondants prônent d'abord que le personnel scolaire, sans minimiser l'importance accordée à l'apprentissage des matières scolaires à l'étude, fasse plus de place aux relations interpersonnelles et au développement d'autres habiletés sociales ou même physiques dans le cadre de leur enseignement. Quelques minutes d'écoute et de communication au début des cours ou entre les périodes de classes sont au nombre des moyens proposés.

Il s'agit en fait de permettre aux jeunes de trouver réponse à un éventail de besoins, de valorisation, d'appartenance, de pouvoir, que nous verrons plus en détail dans une section ultérieure.

Plus spécifiquement, les répondants préconisent que plusieurs partenaires, parmi lesquels les enseignants et les surveillants, fournissent aux enfants et aux adolescents des outils de médiation et de résolution de conflits, stratégies qui pourraient se transmettre par l'entremise de l'enseignement

coopératif, et d'un programme de résolution des conflits et de médiation que nous présentons dans la section concernant les pistes de solutions.

8 Les besoins des jeunes pas toujours comblés par nos institutions

Le macrosystème qui forme la société dans laquelle nous vivons (amalgame d'économie, de normes, de valeurs...) et les microsystèmes qui s'y rattachent (famille, école...), tels que dessinés par les propos des intervenants et des jeunes, nous renseignent sur le contexte dans lequel s'insèrent, de leur point de vue, les conflits entre les jeunes. Avant de préciser les manifestations de certains types de conflits en particulier, il nous faut souligner, comme le font les intervenants et les jeunes que nous rencontrons, que certains jeunes ne peuvent combler l'ensemble de leurs besoins fondamentaux au sein des institutions sociales reconnues (la communauté, l'école, la famille...). Selon les répondants, c'est précisément cette constatation qui explique, du moins en partie, l'émergence de problèmes, parmi lesquels la violence entre les jeunes mais certainement aussi un ensemble d'autres problèmes tels le suicide, la toxicomanie, le décrochage scolaire... Nous présentons ici l'ensemble de ces besoins interreliés formant un ensemble :

Les jeunes ont faim de respect les uns des autres. Ils ont une soif énorme de se sentir aimés. Ils ont une soif énorme de se sentir utiles... Ils ont ben des soifs, pis ben des faims. (Robert, intervenant scolaire au secondaire)

8.1 LE BESOIN D'IDENTITÉ

La recherche d'identité prend une place importante dans le discours des intervenants pour expliquer l'émergence des conflits entre les jeunes. Nous l'illustrons plus spécialement dans les parties qui traitent des manifestations de conflits que vivent les jeunes entre eux.

Nous plaçons la recherche d'identité au premier plan parce que, selon Boulte (1995, cité dans Dallaire, 1998 :18) : « *l'identité est ce qui permet à l'individu de se situer, de se repérer, de savoir qui il est, de donner sens à son existence et d'être suffisamment assuré de lui-même pour entrer en relation avec autrui* ». Les enfants et les adolescents en plein développement construisent ainsi leur identité à partir des modèles sociaux à leur portée et à partir des moyens offerts par les institutions sociales pour se réaliser. Il ne s'agit alors pas uniquement pour les générations adultes de transmettre intégralement un cadre normatif clair à partir duquel les jeunes peuvent s'identifier, mais de leur donner un réel pouvoir pour qu'ils puissent transformer ce cadre normatif à l'image de leur génération (Dubar, 1991).

8.2 LE BESOIN DE VALORISATION ET DE RECONNAISSANCE

Plusieurs auteurs placent l'estime de soi au cœur de la prévention de la violence (Pransky, 1991 ; Hébert, 1991 ; Dallaire, 1998). À leur avis, une estime de soi positive constitue un élément important pour favoriser la croissance personnelle d'un individu et assurer sa santé mentale (Maslow, 1954 ; Albee, 1983). Ceux qui manquent d'estime de soi s'orienteraient plus facilement vers des conduites déviantes voire délinquantes (Hébert, 1991). Plusieurs intervenants confirment cet état de fait :

Je dirais que les jeunes ce qu'ils veulent surtout, c'est être considérés, être appréciés pour ce qu'ils sont ou ce qu'ils veulent être. Je trouve que les jeunes, y a pas beaucoup de place pour eux autres aujourd'hui. Je trouve qu'on les écoute pas assez, je trouve que les jeunes ont plein de potentiel. J'en rencontre des jeunes dans la rue, pis je peux rencontrer des jeunes qui sont criminalisés. Dans le fond, ils pourraient faire autre chose que des crimes ou de tomber là-dedans. Ils pourraient être du monde... ils ont un potentiel d'enfer, il s'agit juste de faire ressortir leurs intérêts, de travailler avec leurs intérêts, pis souvent le jeune va laisser tomber toute cette bullshit-là. Il va s'en aller pis faire de quoi de bon. *(Benoît, travailleur de rue)*

Le manque d'écoute, de reconnaissance et de valorisation vécu dans la famille est, comme l'indique une intervenante, le lot de plusieurs jeunes agresseurs :

Quand je pense aux gars qui ont été agresseurs, ils ont rarement eu une vie... pis ça n'excuse pas nécessairement leurs gestes, mais il y en a qui vivent de la violence familiale très, très visible, il y en a d'autres que c'est beaucoup plus... ils sont jamais écoutés, t'sais, je l'sais pas si on peut appeler ça de la violence, mais c'est des jeunes à qui leurs parents n'ont jamais accordé de l'importance à savoir qui ils étaient. *(Sylvie, milieu communautaire)*

Ceux-ci se sentent jugés ou inconsiderés par les adultes appelés à intervenir auprès d'eux. Ils dénoncent, à ce titre, les intervenants des institutions, et plus particulièrement, comme dans le cas suivant, ceux de l'école :

Les jeunes marginaux dans l'école sont très mal vus. C'est vrai que, souvent, ils vont être plus turbulents que d'autres. Mais souvent aussi, ils ne sont pas appréciés des professeurs et des directeurs parce qu'ils sont marginaux, pis ils vont tout le temps les checker, y vont avoir plus eux autres à l'œil. Je trouve qu'il se crée un fossé entre les élèves et les professeurs. Et je trouve que les jeunes se marginalisent de plus en plus, ce qui fait que le fossé devient de plus en plus grand. *(Benoît, travailleur de rue)*

Le manque d'estime de soi n'est par ailleurs pas uniquement lié à des comportements purement délinquants. Au sujet de la violence dans les relations amoureuses, par exemple, un intervenant estime que les filles sont disposées à accepter la violence de leur jeune conjoint essentiellement parce que la valorisation que procure une relation amoureuse devient plus importante que tout. Et ceci paraît encore plus vrai lorsque la relation se vit avec un garçon très valorisé par le groupe de pairs :

Je pense que les filles qui sont dans une relation amoureuse où le gars est violent, c'est peut-être de l'estime de soi qui manque. Alors elles se valorisent en acceptant ça. Au près de leurs copines, c'est valorisant de sortir avec un gars, un tel. Tu sais, au niveau des filles, de leur image, de la beauté, de bien paraître, ça se joue beaucoup, t'as la compétition un peu entre elles. Des fois elles sont prêtes à accepter n'importe quoi par rapport à un gars qui est un beau gars, qui est peut-être un peu plus populaire. Pis violent ou pas, même s'il est violent, c'est pas grave. Il est *hot* pis c'est *cool*. Ça arrive que les filles se font accoter dans un coin où elles vont m'en parler : « mon chum hier m'a fait telle affaire... » C'est sûr

qu'elles ont pas trouvé ce moment-là tripant, mais ça va pas plus loin que ça. Ça reste dans le correct, elles restent avec pareil. Pis même si la jeune va l'exprimer à son chum, lui, souvent, s'en fout carrément. Y a pas du tout de dialogue je trouve, au niveau des jeunes couples. *(Antoine, travailleur de rue)*

La valorisation auprès des pairs se manifeste apparemment différemment chez les garçons que chez les filles, mais il est possible d'établir un parallèle entre les deux types de relations. Dans l'exemple suivant, l'intervenant mentionne que certains jeunes garçons sont tout autant prêts à accepter des comportements dégradants pour rester en relation avec le groupe de pairs. L'interviewé nous fait comprendre l'importance d'une telle relation pour le jeune, en affirmant que c'est par le groupe que le jeune s'identifie, c'est par lui qu'il existe :

Souvent, y a des jeunes dans les groupes de jeunes qui sont des souffre-douleur parce qu'ils sont un peu différents des autres. Donc eux autres restent avec ces jeunes-là parce que, pour eux autres, c'est les seules personnes qui les considèrent, qu'ils les considèrent en bien ou en mal. Tant qu'ils sont considérés, ils ont envie d'être là. Quand un individu est un souffre-douleur, la gang ne veut pas vraiment lui faire de mal. C'est inconsciemment que ça se fait ben souvent. Ils vont le traiter des petits noms, je sais pas, je prends encore le même exemple, les cheveux rouges : « eh ! p'tit rouge ! » Lui, ça lui tape sur les nerfs de se faire appeler de même, pis un moment donné, c'est blessant pour lui. La gang va pas le faire vraiment pour le caler, mais tout simplement, il est différent. Ils s'en rendent pas vraiment compte. C'est pas pour être méchant parce que, souvent, quand un jeune va péter une crise à cause que ses amis vont le caler comme ça, les amis, souvent, y comprennent pas : « excuse-moi, je pensais pas que c'était comme ça, je voulais pas te faire de peine à ce point-là. » Avant que le jeune le dise, c'est sûr que ce jeune-là, c'est ses seuls amis, si lui se sent considéré, en bien ou en mal, au moins il existe. C'est pas tout le temps voulu. *(Benoît, travailleur de rue)*

Or, il semble que l'objectif de valorisation, de reconnaissance et d'écoute que poursuivent les jeunes auprès d'adultes significatifs puisse être atteint de différentes façons, parfois de manière toute simple, comme en témoigne l'exemple suivant :

Si on parle de la violence, il y a un autre projet que j'ai fait l'année passée. J'ai rentré un chien à la maison des jeunes. J'ai pris un chien en famille d'accueil, un chien qui doit me suivre partout. Je l'ai eu à la maison de jeunes à partir de sept semaines jusqu'à bon, son année et demie. J'avais déterminé le parrain, la marraine du chien. Pis un de mes jeunes très impulsif était le parrain du chien, pis une jeune aussi qui a été placée en centre était la marraine. Pendant un an et demi, ça a été génial ce qui s'est passé avec ce chien-là, notre gars très impulsif, qui frappe un peu sur tout ce qui bouge, le chien c'est juste s'il le portait pas pour qu'il marche pas trop, il était tout le temps après. Ça été, je trouve, au niveau des comportements pis de la responsabilisation des jeunes, ça été très important. *(Sophie, maison de jeunes)*

8.3 LE BESOIN D'EXPRESSION ET D'ÉCOUTE

Le besoin des jeunes de s'exprimer et d'être écoutés par les adultes revient fréquemment dans le discours des répondants. Les jeunes eux-mêmes constatent qu'ils ne sont pas suffisamment écoutés par les adultes ou qu'ils ont plus ou moins la possibilité de s'exprimer, comme l'explique Claudine, une élève de 6^e année :

Comme mettons qu'on rentre pour le dire au prof, il dit : « t'aurais pu le dire à ceux qui sont dehors. » On dirait qu'il ne vit pas dans le même monde que nous autre. Tsé : « youou, réveille, je te parle ». On

dirait qu'il ne nous croit pas. Tsé eux autres il faut les écouter là, les mathématiques $1 + 1 = 2$, mais nous autres, ils ne nous écoutent pas [...] 90 % des adultes ne nous écoutent pas ! (Claudine, 6e année).

Plusieurs intervenants précisent que les jeunes ayant développé peu d'habileté d'expression orale en viennent à taire leurs émotions ou à les exprimer par la violence :

Quand tu regardes tout ce qui se développe à l'heure actuelle au niveau du langage chez les jeunes, t'es pas surpris lorsque tu vois un moment donné des jeunes qui sont violents, y en a un très grand nombre là-dedans dont le langage est... il est pas inexistant, mais il aurait intérêt à être plus développé. Parce que, à ce moment-là, les émotions restent à l'intérieur et t'es pas capable de les traduire. C'est tout un handicap. Quand tes émotions ne sont pas capables d'être évacuées par des mots, le sentiment de violence se développe à l'intérieur... (Robert, intervenant scolaire au secondaire)

Le même intervenant ajoute que d'autres jeunes qui, de même, n'auront pu combler leur besoin d'expression réagiront non pas violemment envers les autres, mais retourneront plutôt la violence qu'ils accumulent contre eux-mêmes :

Parce que la victime, tu la connais d'avance. Y a des jeunes qui ne réagissent pas. Et c'est pour ça que moi, dans les programmes d'intervention, je voudrais qu'on renforce les jeunes victimes. Y a comme un portrait type de la victime. C'est celle-là qui est comme isolée, celle qui est un peu gênée, qui est pas capable de s'affirmer, de s'exprimer, habituée à être... rassise par les autres. [...] On n'a pas réussi à susciter chez eux une amélioration de la façon de voir les choses, d'exprimer leurs émotions... Ils se sentent en crise, écœurés de la vie, parce qu'ils subissent à gauche et à droite de la pression, y sont pas capables de supporter parce qu'on leur a pas montré l'estime d'eux-mêmes et tout ça. Ben souvent, ben on a des suicides... (Robert, intervenant scolaire au secondaire)

Une intervenante en milieu scolaire primaire prétend que l'expression des sentiments est au cœur de la prévention des conflits entre jeunes, tant pour l'enfant qui s'exprime « violemment » plutôt que « pacifiquement », que pour celui qui subit la violence sans savoir comment y faire face. Elle constate pourtant que les enfants ont de la difficulté à préciser la nature de leurs sentiments par des mots, elle s'attelle donc à combler ce qu'elle considère une lacune :

Dans les moyens proposés c'est beaucoup : au lieu d'être violent verbalement, je peux faire telle chose et au lieu d'être une victime, je peux faire aussi quelque chose. Alors, c'est toujours de présenter des solutions autres, autant à ceux qui l'utilisent la violence verbale, qu'à ceux qui la subissent. Et ça passe beaucoup, je trouve, au départ, par l'expression de son opinion et l'expression des sentiments. Parce qu'au début des rencontres, c'est à peu près systématique : partout les gens je leur demande comment ils se sentent. Pour varier un peu le vocabulaire aussi. Ils disent toujours, le tout confondu : deuxième année, cinquième, six, quatrième année : « je me sens mal ». Et vraiment là, ça se cristallise autour de « je me sens mal » et là, on se taquine beaucoup, parce que là je dis : « moi ça me dit rien ». Et plus ils sont capables de préciser comment ils se sentent, plus c'est facile de le dire à l'autre. Mais de faire une gradation aussi, je ne suis pas toujours enragé ou en colère. Je peux être contrarié, je peux être déçu... Fait qu'y a une gradation aussi, ils apprennent ça, les différentes nuances... (Josée, intervenante scolaire au primaire)

Plus spécifiquement, l'intervenante observe que le sentiment de colère est perçu par les jeunes comme un sentiment à proscrire, ce qu'elle déplore. Elle tente plutôt de les amener à concevoir ce sentiment comme étant normal et à l'exprimer de manière à ce que les paroles ou les comportements soient acceptables socialement :

C'est comme toute la gestion des émotions, c'est comme la colère, c'est pas permis beaucoup. D'ailleurs les enfants me le confirment bien quand je leur demande : « est-ce qu'il y a des bons et des mauvais sentiments ? » Et automatiquement, la colère ça en est un mauvais. Pis ça c'est assez généralisé. Pis il faut prendre beaucoup de rencontres pour défaire ça. Il faut leur expliquer qu'il y a des sentiments agréables et désagréables... On a le droit d'être fâché, d'être en colère, mais il faut le gérer pour que ça soit acceptable pour les autres. Pis un moment donné, ils intègrent le fait que la colère c'est naturel mais ça dépend de ce qu'on fait avec : on saute sur le monde ou on dit : « non j'aime pas ça, je ne suis pas content. » *(Josée, intervenante scolaire au primaire)*

Un autre intervenant insiste pour rappeler l'importance d'activités notamment artistiques telles le théâtre, la poésie, la peinture, la sculpture... qui favorisent l'expression des jeunes :

Mais c'est tout aussi au niveau des arts (que sur le plan social). Parce qu'on dit que la violence arrive quand il y a pas d'autres moyens de communication. C'est la seule manière qu'ils ont trouvée pour exprimer qu'est-ce qu'ils vivent. Leurs frustrations, leurs besoins, tout ça. Mais là au niveau des arts, la société en général, le pouvoir donc qui est la politique, l'industrie économique, dit : « écoute, de peindre, de faire de la poésie, pis de faire de la musique, ça rapporte pas d'argent ça » sauf que c'est ça qui aide beaucoup à s'exprimer, pis à régler beaucoup de choses dans ça. Un jeune qui se sent un peu agressif, et qui peut peindre, qui peut faire de la sculpture, il peut faire du théâtre, qui peut exprimer qu'est-ce qu'il vit, va être beaucoup plus avantageux pour tout le monde, parce qu'il a exprimé ce qu'il vit... *(Francis, travailleur de rue)*

8.4 LE BESOIN D'ENCADREMENT

Le besoin d'encadrement, ou de s'appuyer sur un cadre normatif clair, n'est pas uniquement important pour limiter les comportements jugés socialement indésirables que peuvent adopter certains jeunes, estiment les intervenants, mais il faut aussi reconnaître que c'est à travers cet encadrement que les jeunes se définissent :

On leur permet pas de devenir des adultes, on veut les garder éternellement adolescents, pis tout le monde crie contre l'adolescence ! Fait qu'on est très incohérent. On n'a aucune cohérence là-dedans. On se dit : « ah ! câline, on a tu hâte qu'ils finissent leur phase d'adolescence », mais on leur permet même pas de devenir des adultes sains. Ils vont devenir adultes par l'âge, légalement, mais en dedans, ça sera pas des adultes qui vont être confiants, qui vont savoir c'est quoi « mon » code de valeur, à partir du code de valeurs de mes parents, de la société, de mes chums, pis bon bla-bla-bla, pis que je me suis fait un code de vie là-dedans, qui est 80 % du code de vie de ses parents d'ailleurs. Si les parents ont pas de code, les parents ne montrent pas c'est quoi leur code de vie, à quoi vont s'identifier ces jeunes-là, à partir de quoi ils vont bâtir leur propre code de vie ? *(Jacques, policier)*

À l'école X, j'en connais un qui va là, c'est rendu qu'il y a des caméras à l'école. En tous cas, le directeur les avait pognés à fumer, pis il les avait mis dehors tout ça, il était allé les voir après, pis il dit : « arrêtez ça, je le dirai pas à vos parents, mais ne recommencez plus. » Pis il nous l'a dit t'sais, il dit [le garçon] : « ça fait 4 fois qu'il nous pogne, pis il nous dit la même affaire ». Mais des fois, c'est trop de tolérance. Sinon, t'sais, eux autres, ils s'en foutent astheure, c'est rendu qu'ils fument dans l'école. Mais c'est comme on disait : c'est tu de la tolérance ou c'est de la peur ? *(Mylène, 19 ans, décrocheuse scolaire)*.

Certains jeunes indiquent qu'un tel encadrement leur apporte un sentiment de sécurité qu'ils savent apprécier :

Eux autres ils apprennent à se foutre de l'autorité, fait qu'ils se sentent encore moins sécurés, parce que t'es supposé de te sentir en sécurité en ayant des bons profs, en ayant des bons parents. Admettons avec les enfants, si tu leur apprends à tenir tête... Eux autres peut-être que tu les chicanes pour quelque

chose. Les parents vont penser au début qu'il t'aimera pas, mais c'est le contraire, il va t'aimer encore plus, pis ils vont se sentir sécures avec toi, ben c'est la même chose avec les adolescents avec les profs pis les directeurs alentour. Tu vas respecter ben plus quelqu'un qui te veut du bien s'il agit de même. Si tu le comprends pas maintenant, tu vas le comprendre plus tard qu'il a fait ça pour ton bien. Fait que, eux autres, ils en voient pas de ça (de cadre), fait qu'ils se sentent pas sécures, fait qu'ils apprennent à s'arranger tout seul. Tout seul ben, t'as pas des bonnes bases alors tu prends tout de suite la force. (Mylène, 19 ans, décrocheuse scolaire)

Plusieurs jeunes, surtout ceux du primaire, demandent eux-mêmes qu'on les encadre de manière plus serrée :

Les surveillants disent : « vous êtes assez vieux pour régler vos conflits tout seuls ». Ben oui mais tsé. Elles parlent ensemble les madames du dîner. Elles sont toutes au même endroit ensemble. Elles regardent les petites filles imiter les Spice girls, tandis que Marc est en train de se faire bûcher à l'autre bout. Là, on va avertir les madames et là elles disent : « t'aurais pu venir me prévenir ». Ben oui, on est allé 50 fois et t'as rien dit. Des fois, elles ne viennent même pas. C'est parce que j'aime ça un p'tit peu me battre et Maxime je le frappe et là elle me regarde et elle ne fait rien. Tsé j'aurais pu le tuer ! (Vincent, 6e année).

8.5 LE BESOIN DE POUVOIR

Pour les intervenants, le besoin de pouvoir est marquant chez les jeunes. Ceux-ci remarquent plus particulièrement que plusieurs jeunes tentent de (re)trouver un sentiment de pouvoir par la voie du taxage, par l'affiliation aux gangs et par le contrôle du partenaire dans les relations amoureuses. L'intervenante suivante explique que, pour elle, la recherche de pouvoir est évidemment liée à la recherche d'identité :

T'sais, quand on parlait des pouvoirs plus tôt, des rapports de force, oui, le taxage, ça fait peur. Mais c'est pas nécessairement analysé comme ça dans la tête d'un jeune là, il y a beaucoup d'inconscient à travers ça. Parce que les jeunes, à la base, sont pas méchants pour être méchants. Le taxage est un outil comme n'importe quel autre outil pour avoir du pouvoir. Et tout ça... c'est pas pire, et c'est pas mieux que les violences verbales, qui peuvent être aussi intimidantes que le taxage. Quant à moi, ça s'équivaut toute, ce sont des moyens différents, qui sont pas meilleurs l'un que l'autre, quant à moi là... Pas pire, pas mieux, mais c'est simplement une question, dans le fond, de savoir qui on est, donc pour avoir l'impression que je suis quelqu'un, ça me prend du pouvoir, physique, du pouvoir psychologique, du pouvoir affectif... Parce qu'on sait tellement pas qui on est comme individu, parce qu'on sait pas nécessairement d'où on vient, qu'on a besoin de pouvoir... (Madeleine, maison de jeunes)

La recherche de pouvoir, comme plusieurs autres besoins fondamentaux non comblés par les institutions, serait à la base des motifs d'affiliation expliquant l'adhésion des jeunes à un gang (Hamel et al., 1998). La recherche de pouvoir, lorsqu'elle ne peut s'exprimer à travers les institutions traditionnelles, combinée à la poursuite d'autres besoins fondamentaux, peut alors se manifester par des comportements jugés socialement inacceptables. Dans le commentaire suivant, l'intervenante nous fait voir un phénomène semblable chez les plus jeunes, ceux du primaire :

C'est comme une intolérance entre eux autres, à accepter les différences. Les différences ben ça peut être juste au niveau physique là comme... un jeune va avoir les cheveux très très frisés, il va porter des lunettes, il va avoir le cheveux roux, il va être un petit peu rond. Ou un jeune qui va être plus isolé, ils vont se liguier contre ce jeune-là, et ça c'est pas facile à détricoter là. Mais ils vont se liguier parce qu'ils ont un sentiment de pouvoir : « ah, nous autres on est correct, on est comme en gang pis on tombe sur

la tête d'un tel ou une telle... » Fait qu'y a un sentiment de pouvoir que je me dis : « c'est déplacé ». Parce que s'ils se sentaient bien en pouvoir dans certaines choses, ils sentiraient pas le besoin d'écraser les autres comme ça. On reprend toujours avec la trame de fond de l'estime de soi. (Josée, intervenante scolaire au primaire)

8.6 LE BESOIN D'INTÉGRATION SOCIALE ET D'APPARTENANCE

Je pense que celui qui est bien structuré, le jeune qui va à l'école, qui joue au hockey, qui est dans les cadets, je le sais pas, mets-en ! Qui a des cours de violon, de guitare, de piano, qui fait ses devoirs, qui a ses amis, on le retrouve rarement dans nos dossiers de violence, en tous cas dans mes dossiers de violence à moi. (Jacques, policier)

Moi, je suis un ancien décrocheur, j'ai décroché du système scolaire, j'ai raccroché un an après, pis j'ai intégré l'école puis etc. Je me suis impliquée dans l'école, comme improvisation, théâtre, les conseils de ministres, comités, vidéos des finissants pis etc. Pis moi, dans mon cas, c'est le théâtre qui m'a sauvée, l'impro parce que j'ai trouvé un potentiel que je pouvais communiquer à quelqu'un, par la parole et pas nécessairement par la violence, ça a développé mon côté objectif, développé, ça ça... Je dirais qu'il y a beaucoup de manque d'implication, t'sais si le monde s'impliquait plus, ils auraient moins les yeux ailleurs... C'est pas partout qu'ils offrent un éventail d'activités aux jeunes, pour s'impliquer dans l'école. Ou peut-être qu'ils l'offrent, mais est-ce que c'est alléchant pour les jeunes ? Il paraît qu'à leur école, ils ont même pas de sport, pour les secondaires I pis II, ils en donnent juste aux III, pis IV-V, mais c'est pas normal, en 1 pis II ils ont plein d'énergie, qu'est-ce qu'ils vont faire, ils vont se battre, ils vont faire quelque chose... (Daphnée, 20 ans, décrocheuse scolaire)

Le besoin d'intégration sociale ou d'appartenance à un groupe et à une communauté paraît intimement lié à la possibilité de combler une foule d'autres besoins : c'est en s'intégrant dans une société que l'on peut se sentir encadré, se définir, se valoriser, développer des liens significatifs et acquérir un certain pouvoir.

C'est ici des jeunes « exclus » des institutions traditionnelles par le chômage et le décrochage scolaire dont il est particulièrement question. Les « perdants » de la course à la compétition, à l'école ou sur le marché du travail, voient se rétrécir l'accès à des stratégies identitaires ou de réponse à leurs besoins fondamentaux qu'ils pourraient combler au sein des institutions traditionnelles. Les jeunes exclus, sur le plan économique et social, n'ont alors pas accès aux forces protectrices qui atténuent normalement les effets du stress, soit les compétences et les habiletés, le réseau de soutien et l'intégration significative (Dallaire, 1998).

Selon Dubet (1987), le phénomène d'exclusion sociale et économique provoque deux types de réactions. La première est un sentiment de perte de pouvoir et d'impuissance : le jeune intériorise l'échec et plonge dans l'apathie puisqu'il voit son avenir sans issue. L'exclusion liée au chômage, qui touche plus particulièrement les jeunes et encore plus spécialement les jeunes peu scolarisés (16,1 % des jeunes lavallois âgés entre 15 et 24 ans étaient en chômage selon les données du recensement de 1991), qui empêche d'avoir de l'argent et, par conséquent, réduit quasi à néant le pouvoir économique

du jeune, finit par provoquer la honte (Dubet, 1987). Dans ce contexte, pour les jeunes qui sont exclus des milieux d'éducation et qui sont sans pouvoir économique, l'implication sociale dans le présent ou l'avenir peut paraître floue :

Souvent il y a pas d'avenir tout de suite là, qu'est-ce qu'on fait tout de suite ? L'été prochain, ça c'est ben que trop loin ça. Vraiment je vais régler son compte, mettons, si on parle du règlement de compte ou peu importe quoi, le style de vie c'est tout de suite là... Pis je trouve que c'est très triste parce que les plus vieux, quand je vois qu'ils sont, le vendredi soir, tous dans le parking du centre d'achat, autour de l'auto de celui qui a une auto, ils sont complètement légumes. À part jouer au hockey cosom, pis faire des batailles... Ils ont vingt ans pis ils travaillent au MacDo, pis ça a lâché l'école... T'sais pis, ils sont plusieurs là, dans les plus vieux dans cette situation-là. C'est sûr que c'est pas tout le monde qui va à l'université, je pense que c'est genre, autour de 2 %, sauf que, moi je les regarde pis je me dis : « vers quoi ils s'en vont eux autres ? » Mais ça, c'est des questionnements que nous on a, mais qu'eux n'ont pas. (Sophie, maison de jeunes)

La deuxième réaction à l'exclusion sociale et économique notée par Dubet (1987 : 74) conduit, au contraire, vers une activité déviante, souvent même délinquante, « afin de renverser les barrières opposées à la participation et à l'intégration ». Le Breton (1991 cité dans Dallaire, 1998) indique comment, dans de telles situations, plusieurs font l'expérience de la prise de risque (suicide, drogue, errance, délinquance...) qui implique de braver la mort comme ultime moyen de prouver son existence, de confirmer la valeur de sa vie.

Plusieurs intervenants signalent le peu de place accordée aux jeunes, d'abord *physiquement*, et ce, particulièrement dans certains quartiers :

C'est la seule place (la maison des jeunes), à part le centre d'achats pis le parc, où les jeunes peuvent se retrouver... (Sophie, maison de jeunes)

Certains dénoncent aussi le fait qu'on offre une place à certains jeunes, ici ceux du cheminement particulier, qui ne leur convient pas nécessairement :

Les cheminements particuliers, j'imagine que ça doit être ceux qui travaillaient dans les usines à l'époque de l'industrialisation ! Ils avaient une place. Pis là, ils côtoyaient des adultes, donc ils apprenaient, ils avaient comme des rythmes. Là, on n'a plus ça. Obligé d'aller à l'école là, t'as pas 16 ans, t'es obligé d'y aller. Mais toi si ça te dit rien, tu voudrais avoir une autre place. (Jacques, policier)

Un jeune décrocheur semble accréditer cette idée en indiquant qu'il ne sentait pas que l'école lui permettait de développer ses habiletés, qui étaient surtout manuelles :

C'est un système carcéral l'école, avoir plus de liberté, ça devrait pas être obligatoire. Ceux qui n'aiment pas ça perdent leur temps, ils décrochent, ils pourraient faire autre chose. Moi je me suis senti obligé, j'ai décroché avant 16 ans, j'avais pas le droit, j'avais peur que la DPJ vienne à la maison... ils ne devraient pas faire des conneries de même, si tu ne veux pas y aller, si tu veux t'inscrire vas-y, quand t'aimes pas ça, c'est pas le fun, entre 4 murs, la permission pour aller aux toilettes. [...] J'ai lâché l'école, c'est stupide. Là j'aurais fini. Mais la situation où j'étais à l'école... tu retournes chez vous rien dans les poches, le vendredi : « qu'est ce qu'on fait en fin de semaine ? Rien, on n'a pas d'argent. » Ici, c'est une expérience de travail, c'est exigeant, manuel. À l'école, c'est mental, je ne suis pas capable de rester assis... Ici on bouge, on fait de quoi, on parle avec les éducateurs, l'esprit d'équipe, ça rapporte du cash, l'expérience de travail, t'as de quoi après, tandis que l'école... Là dans des projets comme ça, ça renforce ton c.v, t'as

des meilleures chances d'être accepté qu'un gars avec un 5, j'ai de l'expérience plein mon c.v. (Marc-André, 17 ans, décrocheur scolaire)

Bref, pour plusieurs, il s'agit de faire sentir aux jeunes qu'ils appartiennent à la société :

Le problème c'est l'intégration. C'est ça le problème. Il faut que les jeunes puissent sentir qu'ils font partie de la communauté, dans le sens, eux autres comme entité. Sauf que quand on voit un groupe de jeunes Noirs marcher sur la rue, plus lui que d'autres, la police va les arrêter ! Tu vas voir 10 punks qui vont marcher sur le boulevard Labelle à Laval, ça va être la même chose. Donc c'est pour ça que, c'est quoi le problème ? C'est pas un phénomène de gang, c'est l'identité, l'intégration de différents groupes. C'est des êtres humains en premier lieu... Mais on se concentre plutôt sur ce qui est visible. *(Francis, travailleur de rue)*

Or, plusieurs jeunes ne sentent pas, à différents degrés, qu'ils ont leur place... au contraire, comme en témoigne Stéphane, décrocheur scolaire :

Pour nous rassembler entre jeunes, nous on va au bord de l'eau, on fume des joints, on boit de la bière... Tu te trouves des places, tu te fais arrêter. On a trouvé d'autres spots, déjà faut partir à des kilomètres dans le bois pour ne pas se faire spotter. Même si tu ne fais rien, là des chiens arrivent avec des policiers : « vos papiers ». J'appelle ça de la provocation. Là où on va c'est un endroit perdu, c'est dégagé. Et on fait rien de mal, on mettra pas le feu, mais ils viennent nous chercher. On n'est pas dans la rue. Avec tes chums, dans la rue, t'es plus porté à faire des mauvais coups, mais dans le bois... *(Stéphane, 16 ans, décrocheur scolaire)*

En résumé, une démarche de prévention des problèmes psychosociaux vécus par les jeunes ne doit certainement pas uniquement viser à accroître le développement de facteurs de protection ou l'acquisition d'habiletés sociales telles la capacité de résoudre des conflits, le développement d'une identité positive... que le phénomène d'exclusion contribue simultanément à affaiblir. Ces démarches doivent aussi viser « la mobilisation des capacités du sujet à sortir de sa situation d'exclu », plutôt que de tenter de combler des déficiences personnelles (Dallaire, 1998 : 54). L'exclusion témoigne de l'expression de la relation d'un groupe avec son environnement (Dubet, 1987).

9 Les rapports conflictuels entre les jeunes

L'émergence de conflits entre les jeunes n'est pas indépendante du contexte macrosocial (système économique, valeurs...) ni du contexte microsociale (la famille, l'école...) dans lesquels ceux-ci évoluent et se développent, tel que nous l'avons montré jusqu'à maintenant. Les conflits que vivent les jeunes peuvent, par ailleurs, être de diverses natures, et alors l'influence des composantes examinées jusqu'à maintenant peut s'exercer de manière différente. Cette section présente les caractéristiques particulières des contextes et explications rattachées aux différents types de conflits entre jeunes que nous ont dévoilés les jeunes et les intervenants de Laval que nous avons rencontrés.

9.1 LES RAPPORTS CONFLICTUELS ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

Les rapports conflictuels entre les filles et les garçons que rapportent les interviewés se découpent essentiellement en deux catégories, soit la violence dans les relations amoureuses et la violence sexuelle, deux catégories qui ne sont par ailleurs pas mutuellement exclusives.

La violence que vivent les jeunes dans leurs relations amoureuses (ou quelques fois la violence entre amis de sexes opposés) est un des types de violence que plusieurs intervenants disent observer fréquemment, alors qu'elle n'est dénoncée que par quelques jeunes, parmi les plus âgés (secondaire III et V). Cette apparente contradiction entre l'importance accordée au phénomène par les intervenants et la dénonciation qu'en font les jeunes ne surprend toutefois pas vraiment : des auteurs notent, en effet, que les jeunes reconnaissent difficilement la violence dans les rapports intimes entre partenaires à l'adolescence (Robitaille et Lavoie, 1992 ; Hamel, 1997).

9.1.1 Les manifestations de la violence dans les relations amoureuses

Comme pour d'autres types de conflits entre jeunes, la violence dans les relations amoureuses que dépeignent les intervenants se manifeste essentiellement par de la violence verbale et psychologique (intimidation, menaces, prise de contrôle) et, dans une moindre mesure, par des agressions physiques :

[il y en a que c'est très subtil] tandis qu'il y en a d'autres que c'est flagrant, il y en a une, entre autres, elle vit de la violence sexuelle, du dénigrement. Je te dirais que la plupart, ils habitent pas ensemble. C'est pas au niveau conjugal, ils habitent souvent de part et d'autre chez leurs parents, ce qui fait que la

violence physique, je te dirais qu'il n'y en a pas, moi j'en rencontre pas énormément. C'est plus verbal, beaucoup beaucoup psychologique, pis il y a aussi de la violence sexuelle. T'as beaucoup de contrôle, de manipulation, de chantage... c'est surtout ça, moi que je rencontre. *(Sylvie, milieu communautaire)*

La violence psychologique vécue entre les filles et les garçons que signalent plusieurs intervenants se manifesterait ainsi surtout par des commentaires désobligeants, le plus souvent, de la part des garçons envers les filles :

C'est entre les gars et les filles... pis de la violence aussi au niveau de l'amitié où, souvent, pour les gars, les filles : « t'es une salope, t'es une ci ». Pis même s'ils sortent pas ensemble, souvent les gars disent : « t'es ci, t'es ça ». Pis souvent, les filles, elles disent pas rien, ça passe comme dans du beurre. *(Antoine, travailleur de rue)*

Même si la grande majorité des intervenants affirme que la violence dans les relations amoureuses est ordinairement le fait des garçons envers les filles, des intervenantes notent une certaine réciprocité dans ce genre de conflits :

La violence dans la relation amoureuse, j'pense qu'ils en sont même pas conscients malgré toute la publicité. On en voit qui sont tellement bonnes les annonces... En tous cas, quand je vois cette annonce-là à la TV, je vois des jeunes d'ici. Pour eux autres, gars ou filles, il n'y a aucune aucune différence, parce qu'avant les stéréotypes c'était le gars qui battait la fille. Mais là, les filles battent les gars, les gars battent les filles, ils se battent, des coups de poing, des gestes disgracieux, parce que t'es ma blonde, j'ai le droit de te tabasser, pis parce que t'es mon chum, j'ai le droit de te tabasser et vice-versa. Il y en a pas un qui est plus smatte que l'autre là-dedans. Parce qu'on est en couple, pis peu importe le temps que ça durera, ça durera une soirée, ça durera un an, et ça, c'est surtout chez les plus jeunes-là, je te parle pas des 18, 19, 20 ans là... *(Madeleine, maison de jeunes)*

D'après Hamel (1997), les filles comme les garçons peuvent adopter des comportements violents, mais lorsque ceux-ci s'aggravent, ce sont le plus souvent les filles qui en sont victimes.

De l'avis des intervenants, une forme particulière de violence psychologique, consistant en des rumeurs négatives répandues dans l'entourage ou en des menaces adressées directement à la personne visée et à l'égard de ses proches, survient souvent à la suite d'une rupture amoureuse :

Il y en a beaucoup [de violence dans les relations amoureuses], il y en a énormément. Justement je suis en intervention avec un jeune adulte, et je suis en train de travailler avec lui, parce que, s'il laisse sa blonde, il veut faire deux choses : il veut la tuer elle, et se tuer ! Il menace de le faire *(Francis, travailleur de rue)*

Les intervenants rapportent aussi des manifestations de violence entre jeunes qui s'apparentent à de la violence sexuelle. Le Regroupement provincial des maisons d'hébergements et de transition pour les femmes victimes de violence (1987) définit la violence sexuelle comme suit : « *il s'agit de forcer une autre personne à s'engager dans toute forme d'activité sexuelle en utilisant l'intimidation et la menace explicite ou implicite* ». C'est ce type de violence dont fait état l'intervenante suivante. Parallèlement, celle-ci nous sensibilise au fait que la victime, souvent de sexe féminin, banalise la violence vécue, ce qui risque de modérer ses réactions face à ce qu'elle subit :

C'est dans les interventions de groupes, dans les opérations je te dirais de sensibilisation, qu'on voit que les jeunes ont tellement intériorisé la violence, surtout pour les filles, qu'ils arrivent à banaliser des comportements. Nous ce qu'on dit qui est un viol, c'est une relation sexuelle, non consentie, sous pression qui dit : « si tu m'aimes, tu vas avoir un rapport sexuel, si tu m'aimes tu vas accepter que j'ai pas de moyens contraceptifs », qui amène des filles à vivre des MTS, des grossesses non planifiées. Mais c'est compris toujours dans le sens d'une relation jugée normale et, dans un contexte amoureux, ça arrive qu'un chum peut mettre « ses » règles. Alors on a beaucoup à défaire ces comportements-là, ça ça arrive très souvent... (Élizabeth, CLSC)

Le harcèlement sexiste et sexuel est également dénoncé par quelques filles interviewées :

Des gars qu'on connaît même pas vont toucher des filles, dans des places isolées, mais ils ne vont pas faire grand chose. Tu peux pas faire grand chose, s'il te touche, tu peux pas aller voir personne dire : « il m'a touchée ». Il me fait peur. Tu peux devenir habituée aussi, tu peux le faire beaucoup de fois comme ça. Si je vais taper les fesses, quelque chose, lui il va prendre ça comme si je l'aime ou quelque chose, mais nous on le prend pas de la même manière. Pour moi c'est une grosse chose. Surtout si tu le fais à répétition... Une fois, la personne me touchait avec ses amis alentour. C'est sûr que c'est pas comme violer ou rien, mais c'est pas une bonne sensation. (Katie, secondaire III)

Certains intervenants précisent que la violence entre les garçons et les filles se développe souvent tranquillement, de manière insidieuse et subtile, de sorte qu'il est d'autant plus difficile pour la « victime » de reconnaître l'agression ainsi manifestée :

Il y en a beaucoup que c'est au niveau du contrôle. Il y en a que c'est gros là, c'est pas subtil du tout. Mais il y en a d'autres que c'est très, très très subtil, ce qui fait qu'ils s'en rendent pas compte tout de suite, ou c'est plus difficile. Je vais te donner un exemple de ce que je veux dire quand je dis que c'est subtil : un moment donné, il y a une jeune, ça faisait un petit bout de temps qu'on se rencontrait, puis son chum lui donne un téléphone cellulaire en cadeau à sa fête. Super contente, c'est un beau cadeau un téléphone cellulaire. Sauf que son téléphone cellulaire, un moment donné, il l'appelait n'importe quand, il fallait toujours qu'il soit ouvert, ce qui fait qu'il pouvait savoir tout le temps où elle est, si c'était pas une place qui faisait son affaire, ou quand son téléphone était fermé, elle en avait des conséquences... t'sais là ? Pis c'est lui qui recevait le compte, fait que là, il pouvait savoir... t'sais ? C'était une façon de contrôler... Mais quand tu le regardes comme ça, sans contexte, peut-être la fille, elle en voulait un téléphone, ça pouvait être un beau cadeau. Fait que ces formes subtiles là, ils s'en rendent pas compte, pis c'est pas évident non plus de travailler à ce qu'ils s'en rendent compte. [...] Ça s'installe tranquillement, et c'est insidieux. C'est pour ça, c'est pour ça que je t'ai dit, c'est pas à gros coups de claques dans la face... pis ça s'installe super tranquillement, ce qui fait que un coup que t'es poigné dedans, c'est d'autant plus difficile, pis avant que les filles s'en rendent compte, ça peut être super long ! (Sylvie, milieu communautaire)

Une jeune fille remarque aussi, à partir de son expérience dans une relation amoureuse qu'elle estime contrôlante, que les filles se retrouvent dans une telle situation sans s'en rendre compte au début. Elle constate qu'il est d'autant plus difficile de demander de l'aide lorsque tu ne reconnais pas la violence et lorsque ton estime de soi est faible, que tu te considères « faible » :

Moi j'ai vécu de la violence psychologique avec un gars. J'suis restée 3 ans avec. En tout cas, je pouvais pas sortir de là, je n'étais pas assez forte. Mais aujourd'hui y court encore, il écrit des lettres... Pour aller chercher de l'aide il fallait en premier que je m'en rende compte. L'amour rend aveugle, j'étais aveugle moi, j'pensais qu'il m'aimait tsé, mais y m'aimait pas... Le gars me menaçait. Pis là ça commence tranquillement... Il faut que tu t'en débarrasses au début parce qu'après t'es trop faible, tu peux pas t'en sortir, c'est plus dur... (Josianne, secondaire V)

Le processus lent et insidieux de la violence dans les relations amoureuses explique certainement, au moins en partie, le décalage que l'on constate entre ce que les victimes reconnaissent comme étant de la violence et ce qu'elles « acceptent » de subir en réalité :

Là c'est leur premier chum... ça commence très tôt. Sauf que, ce que je trouve particulier ou intéressant, c'est que leur discours peut être complètement différent de leur réalité. Dans le sens où, si tu leur poses des questions sur les rapports gars-filles, t'sais quand tu les connais pas beaucoup, t'apprends à les connaître, pis elles te parlent un peu de leurs perceptions, t'as pas l'impression que c'est des filles qui en vivraient. Elles ont un discours très « appris »... Par exemple, au niveau de l'égalité des sexes, au niveau de ce qui est recherché chez quelqu'un... À tous ces niveaux-là, tu leur poses des questions, pis t'as l'impression que c'est pas des filles qui sont victimes de violence. Pis là, t'apprends à les connaître, leurs rapports avec leur chum, pis finalement tu te rends compte qu'elles en vivent. Fait que, des fois, c'est difficile parce qu'elles n'ont pas le discours qui va avec ce qu'elles disent... *(Sylvie, milieu communautaire)*

Il reste que, d'après Bouchard et coll. (1997), plus une fille valorisera le discours sur l'égalité des sexes, moins elle sera susceptible d'accepter de poursuivre une relation violente.

9.1.2 Quelques explications retenues

L'étude de Hamel (1997), la chercheuse ayant interrogé 151 garçons et filles âgés entre 14 et 17 ans, montre que les jeunes attribuent le mépris et le contrôle que les garçons exercent sur les filles au besoin des hommes de prouver leur supériorité et leur puissance sur la femme. Un intervenant confirme cette constatation en offrant un exemple :

Hier, j'ai vu deux jeunes, un gars qui tenait sa blonde par le collet pis qui serrait. Veux, veux pas, le gars voulait pas lui faire mal, mais ils se tiraillent et ils se tiraillent fort, il a besoin de montrer que c'est lui le gars. « Toi t'es ma blonde, tu peux pas rien faire. Toi t'es féminine tu peux pas te défendre. » *(Benoît, travailleur de rue)*

Selon l'auteure, les jeunes expliquent aussi que la jalousie, une colère incontrôlable, l'alcool et des avances sexuelles refusées suscitent des comportements de contrôle et de violence. Toutefois, plusieurs jeunes percevraient la jalousie comme une chose positive dans une relation de couple, comme un signe d'amour manifesté par le partenaire (Lavoie et Vézina, 1995). Nos jeunes répondants vont dans ce sens :

Ben la jalousie c'est sûr que c'est une preuve d'amour, tsé, le gars, si yé jaloux, à quelque part c'est qu'il tient à toi... *(Chantal, secondaire I)*

Selon Hamel (1997), un tel constat peut être inquiétant puisqu'une adolescente peut avoir l'impression que son ami la contrôle parce qu'il tient à elle, parce qu'il a peur de la perdre et parce qu'il l'aime, ce qui peut contribuer au maintien de la relation abusive.

D'après Lacombe (1990), bon nombre de préjugés persistent encore en raison des croyances, de l'éducation reçue ou même du milieu dans lequel on évolue, voulant, entre autres, que la violence des garçons et des hommes apparaisse parce que les filles et les femmes la provoquent (Gobeil et Ouellet, 1994). Une intervenante remarque que les jeunes lavallois ont eux aussi intériorisé ce genre de préjugés :

Quand on a fait une séance de sensibilisation, on a été surpris du grand nombre de jeunes, t'sais quand je te dis secondaire IV *at large* [...] on a vu combien de jeunes vivaient des situations de violence sous toutes ses formes, mais intériorisées. C'est incroyable. On a dépisté comment les gars ont aussi intériorisé le message de la banalisation là : « c'est normal, c'est pas grave » ou bien toute la notion de : « si elle a accepté de m'embrasser, c'est qu'en même temps elle acceptait tout le reste qui va avec », c'est-à-dire la relation sexuelle complète. Il y a pas beaucoup de gars qui comprennent que, à tout moment, la fille elle a le droit de mettre sa limite, qu'elle est en processus elle aussi d'exploration pis d'établir des relations amoureuses pis une intimité. Pis là-dedans, il y a aussi qu'on peut arrêter, qu'on peut mettre des limites. Non, pour les gars, la fille en autorisant a initié tout le geste de la relation sexuelle complète, même si elle change d'avis en cours de route. Elle a pas d'affaire à changer d'avis. (*Élizabeth, CLSC*)

Pour expliquer la tendance de certains gars à devenir violents ou méprisants dans leurs relations amoureuses, des intervenants prétendent que ceux-ci ont fait l'apprentissage de ces comportements dans la famille alors que le père adoptait une telle attitude envers la mère :

J'ai fait un travail avec les jeunes dans une maison de Laval pour les femmes qui ont été violentées. Pis un moment donné, y avait une intervenante qui me disait qu'il y avait, chez eux, un petit bonhomme – parce qu'eux autres hébergent des familles – pis il parlait à sa mère avec ces termes là : « toi ma vache », pis toutes sortes d'affaires de même. Là c'était évident que c'est pas l'enfant qui a appris ça de lui-même, donc il traitait sa mère comme son père traitait sa femme. Bon, en partant de là, c'est la seule raison que je vois dans le moment pour qu'un jeune présente sa blonde comme sa cochonne [il fait référence à une anecdote racontée au cours de l'entrevue], c'est sûr, j'vois pas autrement. (*Jacques, policier*)

Du côté des victimes, qui, rappelons-le, sont le plus souvent des filles, les mères contribueraient largement à déterminer la représentation qu'elles se font de l'égalité entre les sexes. Or, les modèles féminins que représentent les mères et sur lesquels les filles s'appuient pour former leur propre identité de femme sont des modèles qui, souvent, s'affirmeraient peu :

Pis du côté des filles, elles ont souvent des modèles féminins qui s'affirment peu. Moi je pense que c'est ben important. J'essaie de penser aux filles qui m'ont parlé de leur mère. Parce que souvent, quand je rencontre des filles qui sont victimes, j'essaie de voir comment ça se passe au niveau familial, pis j'essaie aussi de voir c'est quoi le rapport entre les parents, pis souvent c'est une partie d'explication. Je ne pense pas que ce soit la seule, mais ça parle beaucoup. C'est pas nécessairement des mères qui sont victimes de violence, mais qui sont beaucoup soumises. Le gars, il est toujours assis pis, elle, elle travaille, elle s'occupe des enfants, elle fait la bouffe, elle sort le chien, elle fait tout. C'est plus des femmes soumises qui s'affirment pas beaucoup, c'est plus ça qu'on rencontre, pis souvent les filles nous disent : « Moi là, je ne veux pas être comme ma mère ». Il y en a qui s'en rendent compte, pis qui veulent vraiment pas. Fait que là, elles vont s'affirmer beaucoup plus. Mais en même temps, c'est difficile... Quand tu dis : « Moi je veux pas être comme ma mère », pis là, un moment donné, tu peux pas y dire tout de suite là, qu'elle y ressemble pas mal à sa mère [rires]. Mais un moment donné, quand ça fait un an que tu travailles avec quelqu'un, t'as développé une certaine intimité, tu peux aller beaucoup plus loin. Fait que des fois, quand elles réalisent là, c'est *rough*, c'est très *rough*. (*Sylvie, milieu communautaire*)

La même intervenante explique que certains parents ne permettent pas à la jeune victime de violence psychologique d'ajuster ses perceptions en fonction des vues des parents puisque ceux-ci ne se prononcent pas contre de telles attitudes :

Ses parents le savent pas j'ai l'impression. Ils sont de même, des parents qui se ferment les yeux parce que c'est impossible là que tu le vois pas, dans le sens où ses parents, sa mère elle vient toujours la reconduire, mais ils savent pas qu'est-ce qu'elle vient faire, ils savent pas que c'est un groupe de filles, de discussion au niveau de la violence, ils savent juste que c'est un groupe de filles. Je ne sais pas ce qu'elle lui a dit comme histoire. Pis un moment donné, la rencontre elle a fini un petit peu plus tard, justement la rencontre sur le contrôle, pis là sa mère elle l'attendait. Elle est sortie, pis là, sa mère lui disait : « Ben là, il faut que tu t'en viennes parce que ton chum a appelé, pis ton père lui a dit que t'étais dans le bain, fait que là, tu peux pas être dans le bain pendant 3 heures, fait qu'il faudrait que tu te dépêches... » Mais selon elle, elle nous dit qu'ils sont pas au courant, ils aiment pas son chum, ils sont pas trop trop au courant de tout ce qu'elle peut vivre. Je pense qu'ils sont pas au courant de ça là, mais t'sais, ils embarquent dans le jeu un petit peu, en faisant ça. (*Sylvie, milieu communautaire*)

Plusieurs intervenants placent dans le contexte familial une partie des explications de la violence que vivent les garçons et les filles entre eux. Mais les théories féministes, de même que le modèle écologique, nous forcent toutefois à dépasser ce genre d'explication et à mettre aussi l'accent sur les facteurs sociaux dans leur ensemble. Les théories féministes tiennent compte, par exemple, des rapports de domination et des rapports sociaux inégaux entre les hommes et les femmes dans lesquels s'inscrit la violence.

Dans ce contexte, les valeurs dominantes amèneraient les hommes à exprimer, plus que les femmes, des comportements agressifs (Gobeil et Ouellet, 1994 ; Bouchard, 1997). Plusieurs interviewés reconnaissent d'ailleurs la contribution des facteurs sociaux dans le processus menant à l'émergence de la violence entre les garçons et les filles.

À ce chapitre, mis à part les préjugés mentionnés plus haut, qui persistent dans la société et chez les jeunes, un intervenant souligne comment les stéréotypes valorisant la force et le contrôle de l'homme par opposition à l'attribution des tâches ménagères exigées des femmes se perpétuent également. Nous pouvons penser que si le changement de mentalités prôné ces dernières années, donnant plus de pouvoir aux femmes, tend à les valoriser, il en est autrement pour les hommes qui doivent céder une partie de leur pouvoir. Encore une fois, la prise de pouvoir sur l'autre, en privé, devient d'autant probable que le jeune ne peut exercer son pouvoir dans le cadre des institutions traditionnelles :

Dire : « Toi t'es bonne à faire la vaisselle ou à faire à manger pis l'homme lui est fort pis il va travailler ». Même que, ça en est venu à un point tel que je pourrais dire que des jeunes vont être gênés que la blonde va payer le restaurant mettons. Ils ont pas d'affaire à payer le restaurant. Le gars, c'est lui qui amène la fille au restaurant. (*Benoît, travailleur de rue*)

Nommer tes émotions, c'est quelque chose d'encore pas valorisé, surtout pour les gars. Les intervenantes quand elles font du groupe me disent des fois qu'elles sont tellement choquées, parce que les gars se font ridiculiser entre eux quand il y en a un qui dit qu'il a respecté sa blonde qui voulait pas, ou quand

tu as de la peine, ou quand tu es inquiet ou quand tu partages une responsabilité d'une grossesse non planifiée : « ben le test de grossesse, je vais le payer à moitié », c'est quelque chose qui est pas à la mode là, tu te fais dire presque que t'es fif ou t'es niaiseux ou t'es fleur bleue C'est encore basé sur les valeurs de l'homme fort, l'homme dirige, contrôle, pis l'homme édicte les règles, ça tourne autour de ça... (Élizabeth, CLSC)

Au titre des préjugés et des stéréotypes entretenus par la société, les médias, la pornographie et la littérature romantique semblent susciter des attentes irréalistes d'un sexe par rapport à l'autre (Hamel, 1997 ; Bouchard, 1997), comme en témoignent les intervenants :

Ben moi, je pense que les valeurs sont véhiculées, la publicité... Si on regarde comment les filles sont belles, sont bien faites, pis sont ci pis sont ça, pis, il y a aussi tous les vidéos, ce que les jeunes verbalisent aussi, ça c'est sorti plusieurs fois, tu sais comment l'érotisme, la prostitution est beaucoup plus accessible qu'elle était il y a vingt ans, à mon avis en tous cas, le matériel n'est pas dispendieux. Même à la télé, comme Bleu Nuit et compagnie là, les gars, ils s'imaginent que l'amour c'est comme la même chose, il faut que tu cries, il demande à la fille « Crie ! Pourquoi tu cries pas ? Tu jouis pas ? » Souvent elle en est à sa première relation sexuelle, s'il y a quelque chose de pas très confortable... Pis très souvent, elle est ben déçue de son premier rapport avec un gars qui lui aussi en est à son premier contact mais qui dit qu'il est à son vingtième ; pour beaucoup de jeunes, la réalité et la fiction s'entremêlent, c'est pas clair. Pis ils mêlent l'érotisme, je te dirais, à la porno, ils mêlent l'amour à ce qu'ils ont vu dans les films, qui est truqué. Ils mêlent, t'sais toute la notion de prendre le temps de se connaître, de respecter ses rythmes, c'est plus difficile, et pour la fille et pour le gars... Aussi, c'est ben important encore avoir l'air belle, mince, à la mode, ça coûte cher les vêtements, t'sais un processus du paraître, un processus de la superficialité pis de la beauté esthétique pis de la beauté, qui est pas réaliste, qui est vendu, en tous cas, qui est bien acheté par les jeunes... mais les filles sont encore beaucoup coincées là-dedans, les gars sont coincés dans tout le stéréotype du gars qui est fort pis qui va protéger la fille, le héros. (Élizabeth, CLSC)

On vit encore dans le modèle de Barbie pis de Ken, fait que ça, ça amène bien des problèmes. Parce que si tu ressembles pas à Barbie, y a des chances que ton chum te dise que t'es pas belle, qu'il te manque des affaires. Rien que ça, c'est de la violence. Si ton chum te dis : « t'es trop grosse », pour moi c'est de la violence verbale. (Benoît, travailleur de rue)

D'entrer — de « *fitter* », comme ils disent — dans ces standards devient crucial pour des jeunes qui ont particulièrement besoin d'être valorisés et reconnus par leurs pairs :

Un moment donné, une jeune qui dit qu'elle sort avec un gars depuis deux semaines pis qu'il l'a obligé à faire une pipe. Pis ça l'a traumatisée, mais elle l'a faite pareil. Juste pour pas que lui la *flush*, c'est ben gros ça. (Antoine, travailleur de rue)

Souvent les garçons, sous forme d'humour, disaient à la fille : « suce-le » et la fille riait. Si la fille passait ça, le gars revenait à la charge parfois jusqu'à ce que la fille dise oui. Tout ça pour être amie, pour être acceptée. C'est fort, moi j'en reviens pas. Quand t'interviens sur la jeune fille là-dessus : « Oui, mais c'est mon ami ». [...] « Si c'est ton ami, il a pas de raison de te demander de le sucer. En amitié, on a du respect l'un pour l'autre ». Si tu dis non, c'est plus ton ami... Pour elle, c'est grave, « Si c'est plus mon ami, je suis plus personne moi ici . » Ca tient rien qu'à ça. Ou elle disent : « Oui, mais je l'aime ». Elles sont prêtes, au nom de l'amour, à accepter des gestes de violence, des gestes de harcèlement de la part de leur chum. Mais si on leur décrit leur situation comme si c'est une amie, elles trouvent ça inacceptable. Quand elles sont dedans, elles l'acceptent. Pas toutes là, mais dans l'ensemble. Je l'aime, ça annule tout ce que le gars a pu faire de blessant. (Janie, intervenante scolaire au secondaire)

9.1.3 L'intervention

Les répondants et les auteurs attribuent essentiellement l'émergence des rapports conflictuels et de domination entre les filles et les garçons au contexte familial dans lequel vivent les jeunes qui subissent ou perpétuent des comportements violents. Ceux-ci y remarquent des modèles parentaux de domination ou de soumission. Plus globalement, les préjugés véhiculés dans la société, et tout spécialement dans les médias, font encore que les garçons valorisent la force et la domination, et les filles la beauté, la « maigreur » et, surtout, « l'amour », une vision qui teinte encore les relations entre les garçons et les filles, et peut amener des types de comportements, voire un *modus vivendi* fait de violence, souvent insidieuse, à s'installer entre les partenaires, les filles en faisant habituellement les frais.

Les intervenants constatent, par ailleurs, que les moyens utilisés jusqu'à présent pour sensibiliser les jeunes à la possibilité de vivre des situations de violence, même en contexte amoureux, n'ont pas réussi à les atteindre. Les jeunes ont besoin de rêver. L'amour, c'est le rêve par excellence. On convient qu'on ne parviendra pas à les atteindre en tentant de faire de cette dimension une réalité menaçante. Les jeunes ne veulent pas croire que l'amour peut faire mal. Il faut trouver d'autres moyens de les atteindre tout en leur permettant de continuer à rêver à l'amour. Mais ces moyens, il semble qu'on ne les ait pas encore trouvés :

C'est important de se questionner sur nos moyens de prévention. On n'a pas réussi encore. Je pense qu'il va falloir penser à entrer dans leur jeu de rêves amoureux, je pense qu'il va falloir penser à des moyens qui tiennent plus compte des jeunes. Ils sont tannés d'entendre la méfiance, d'entendre qu'il faut se protéger, d'entendre la mécanique des moyens contraceptifs pis pas assez de « c'est quoi l'amour ». On pourrait se pêter les bretelles en se disant : « Mon Dieu, on fait des belles choses pour la prévention ». Mais moi, honnêtement, je fais un constat : on a encore beaucoup de travail à faire au niveau de la prévention. Je pense qu'il faut revoir nos outils. Ça ne veut pas dire laisser tomber ce qu'on fait, mais je pense qu'il va falloir rajouter ou modifier la façon qu'on rejoint les jeunes, parce que, ce qui est clair, c'est qu'on les a pas rejoints de la bonne façon. À mon avis, c'est ce que ça dit. (*Élizabeth, CLSC*)

même si on ne démissionne pas. On ne démissionne pas parce qu'on est bien conscient des répercussions à long terme d'une situation de violence dans les relations amoureuses vécue dès les premières amours :

On travaille beaucoup ça en individuel (la violence dans les relations amoureuses), aussitôt qu'on entend quelque chose, on laisse rien, rien, rien passer. Même qu'on commence à faire des soirées de discussion où on va essayer d'outiller nos filles pour apprendre à dire « non ». Parce que là, elles vont arriver à 16, 17, 18 ans et elles vont être malheureuses ces petites filles-là, et on sait très bien ça va être quoi les répercussions sur leur vie sexuelle quand on va avoir des couples stables, là, parce qu'elles vont finir, un moment donné, par avoir des couples stables là, on sait qu'elles s'en vont vers ça éventuellement, mais là, elles sont toutes en train de bousiller leur sexualité au nom de je sais pas quoi. (*Madeleine, maison de jeunes*)

En somme, on constate que les intervenants sont beaucoup plus conscients et beaucoup plus inquiets de la violence qu'ils constatent entre les jeunes nouvellement amoureux, souvent pour la première fois. Les jeunes — les plus jeunes surtout —, de leur côté, dénoncent peu être l'objet de comportements violents de la part de leur partenaire. Est-ce une question de proximité, d'aveuglement, de méconnaissance ? La violence dans les relations amoureuses des jeunes est une réalité nouvellement dénoncée. Il reste encore beaucoup à en connaître, beaucoup à en dire, et un grand effort à faire pour prévenir l'émergence de tels comportements dont on sait déjà, par ailleurs, qu'ils provoquent des conséquences à long terme déplorables pour les victimes.

9.2 LES GROUPES DE PAIRS ET LA VIOLENCE EN GROUPE

Qu'il s'agisse de jeunes de sexes opposés ou non, l'identification et l'appartenance aux groupes de pairs font partie intégrante du processus de développement des jeunes. « *Le groupe de pairs facilite l'adhésion et l'intégration à des valeurs et des comportements. Ce groupe peut devenir une référence particulièrement puissante pour ajuster et valider les conduites d'un jeune lorsque les liens familiaux sont fragiles.* » (Hébert, 1991 :37)

Par ailleurs, il apparaît normal à plusieurs intervenants que les jeunes aient tendance à se rassembler sur la base d'une identité commune, que ce soit en fonction d'une origine ethnique, d'une idéologie, d'une identité sexuelle ou d'un style vestimentaire. Ce rassemblement est évidemment très lié au besoin d'appartenance que ressentent les jeunes :

Souvent les jeunes, en tous cas, à Laval, en général, je trouve que les jeunes se réunissent autour de quelque chose de commun. Ça peut être la musique. T'as aussi des jeunes, bon, t'as des sous-cultures, comme des jeunes qui sont Skatters, sont Freshs, sont Rockers... c'est ça. Sont Punks, sont Skin Head, sont Anarchistes... [...] C'est comme les minorités ethniques... ils arrivent ici, ils sont seuls. Qu'est-ce qu'ils font ? Ils se regroupent avec le monde qui leur ressemble. Bon, voilà déjà quelque chose qui est important. C'est un phénomène normal. Tous des Noirs qui se tiennent ensemble, la communauté noire, ou la communauté gaie, bon, c'est la même chose. T'es gai, tu vis dans l'homosexualité ouvertement, tu vas te sentir plus confortable avec du monde qui sont la même chose que toi qu'avec du monde qui sont hétéro. (Francis, travailleur de rue)

Tu cherches toujours des gens pareils comme toi, qui pensent les mêmes valeurs. Quand je suis arrivé en I, la même chose est arrivée, sauf que l'an passé, mon casier n'était pas placé où est la majorité des Noirs, c'est là où la majorité des Blancs sont [...] Parce que leurs valeurs et ce qu'ils vivaient ce n'était pas exactement ce que je vivais moi, je ne pouvais pas m'incorporer à eux, je me sentais plus d'un autre groupe. C'est pas une question de couleur, plus une question de valeurs que l'on nous a apprises. (Réginal, secondaire V)

De fait, plusieurs intervenants remarquent que les jeunes se rassemblent surtout sur la base d'idéaux, plutôt qu'en fonction d'une homogénéité ethnique, formant ce qu'ils appellent des « sous-

cultures de jeunes ». Et, selon eux, la confrontation des différences entre groupes de jeunes peut quelques fois donner lieu à des conflits :

Je dirais qu'ils sont pas trop racistes, les jeunes. Non, ils s'accordent facilement. Mais souvent, dans mes taxeurs et tout ça, il y a différentes ethnies là-dedans. Je dirais pas les Arabes contre un Noir... mais ça peut être facilement, et ça c'est intéressant, c'est les idéaux on dirait qui se rejoignent pas... ça peut être les Noirs contre les Skatters. C'est toute une gang de Québécois, dans laquelle il va y avoir des Québécois noirs, il va y avoir toutes sortes de monde, c'est des Skatters, mais là, c'est les Mods contre les Skatters, c'est vraiment ces regroupements-là, le côté racisme, je le vois pas beaucoup. *(Jacques, policier)*

9.2.1 Les manifestations des conflits entre groupes de jeunes

Compte tenu de la tendance normale des jeunes à se regrouper, il apparaît évident à plusieurs que ceux-ci seront portés à commettre des actes délinquants ensemble ou, à la suite de conflits entre jeunes, à se défendre en groupe.

Selon bon nombre de répondants, ce qui déclenche les conflits semble provenir de faits jugés souvent anodins par les intervenants, mais particulièrement importants aux yeux des jeunes. Les gestes sont ordinairement prompts, une caractéristique fréquemment retrouvée chez les jeunes, dénotant combien ces jeunes sont « à fleur de peau », condition souvent liée à une estime de soi négative. En outre, certains intervenants observent que l'émergence des conflits devient souvent prétexte à consolider le sentiment d'appartenance au groupe de pairs. Cela dit, les intervenants remarquent que les jeunes réagissent souvent en lien avec un sentiment de jalousie ressenti par un des partenaires amoureux envers l'autre, lorsque l'honneur du partenaire amoureux est en jeu (et ce, surtout chez les garçons). Une réaction tout aussi instinctive surviendrait lorsqu'on porte atteinte à la culture du jeune « insulté » ou à un autre point de rattachement des jeunes entre eux :

Y'en a qui vont porter telles bottes, telle couleur, et porte pas ces bottes-là, sinon il va te taper dessus. Ils s'inventent une société pour eux. Et ça, ça crée de la violence, parce que si tu fais pas partie de ma gang, t'es pas avec moi, t'es contre moi. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

C'est toujours par des commentaires ou des surnoms : « crisse de nègres ». C'est vraiment en dégradant les autres cultures. Ça peut des fois amener à un conflit. Ils les haïssent, ils les aiment pas. Ou si, admettons, au local des jeunes, si ceux qui viennent faire du break-dance sont là, pis que les petits rockeurs arrivent... là je parle du racisme, mais aussi des différences entre les styles, les petits heavys pis les hots. Ils vont s'en aller, ils resteront pas. Ils vont chialer ils vont s'écœurer ben gros. Pis ça peut être comme ça aussi pour les conflits entre les races ou entre les styles aussi des fois. J'imagine que quand tu te cherches une identité, t'es dans un certain style, une certaine identité, tu vas peut-être plus chercher à protéger ça et pas aller voir plus loin, ouvrir sur le style de l'autre. C'est peut-être ben gros au niveau de l'identité que tu cherches à conserver. *(Antoine, travailleur de rue)*

En outre, plusieurs intervenants affirment que les jeunes en arrivent à des confrontations verbales ou physiques parce que, pour eux, c'est la seule façon qu'ils entrevoient, du moins dans le feu de l'action, pour régler un conflit :

Les jeunes dans le secteur ici ne savent à peu près pas comment régler la violence, un coup de pied dans la face, ça règle les problèmes... (*Madeleine, maison de jeunes*)

C'est arrivé avant-hier, j'ai des jeunes qui arrivent, et il y en a un qui est super-poqué. Je dis : « coudonc, qu'est-ce qui s'est passé ? ». Et lui, en passant au parc, il y a une gang de trente, qui est là et qui lui demande : « As-tu vu un tel ? ». Il dit : « Non, pourquoi tu me demandes ça ? ». Pis, il y a comme des rivalités entre les gangs des différents quartiers [...]. Pis finalement, ils lui ont sauté dessus, pis ils lui ont cassé la gueule, t'sais... Pis lui arrive à la maison de jeunes, pis il a une scratch sur la joue, pis il est hyper-pompé [...] Puis, nous autres on sait que ce jeune-là, son frère plus vieux c'est un être extrêmement violent, pis son père, l'est encore plus que son frère plus vieux. Pis c'est de voir avec lui : « Ben qu'est-ce qui s'est passé hier, pis qu'est-ce que c'est que ça cette affaire-là, ils rentrent pis ils te sautent dessus, pis comment on règle ça ? » Pis moi, j'me dis : « Qu'est-ce qu'on fait ? ». Pis là sa seule solution c'est : « Je vais appeler mon frère ! Pis ils vont le savoir qu'ils ont pas d'affaire, à qui ils se sont frottés, pis qu'est-ce qu'ils vont avoir comme conséquence. » (*Sophie, maison de jeunes*)

Les jeunes témoignent d'ailleurs de cet état de fait. À défaut d'arguments, ils ne voient d'autres issues que de frapper :

Quand t'as un vrai problème, l'adrénaline te monte dedans, tu ne penses plus. Après tu vas y penser, mais sur le moment non, t'es pas là. Toi puis l'autre gars qui est en avant de toi, si tu ne règles pas ça, habituellement, si tu ne le tapes pas, il te tape. Ils sont 10 contre 1, c'est quoi tu veux faire ? (*Michaël, 16 ans*)

D'après plusieurs intervenants, les manifestations de certains conflits entre jeunes se voient intensifiées par l'influence des pairs et par le sentiment de devoir « soutenir sa réputation ». Ce genre de réaction, lié à une forme de « code d'honneur », semble être plus spécialement le fait des garçons. Un intervenant en donne cet exemple :

L'influence de la gang, ça c'est le gaz ! Parce que je me suis aperçu souvent que, faut pas perdre la face. Pis quand tes chums sont là, dans ton dos, la confrontation avec ton ennemi est obligatoire. Parce que si tu vas pas y casser la gueule, tous tes chums sont là, pis toi il faut que tu puisses être valorisé, faut que tu puisses leur montrer que t'es capable. Je pense à la bagarre qu'il y a eu, les gars ils se parlent un moment donné en arabe : « ok, on va se poigner ». Je pense que s'il y avait juste ces deux-là, ils se seraient peut-être parlé. Mais toute la gang autour a fait que... T'sais « je vais avoir l'air de quoi si je fais juste lui parler ? ». Un peu comme je te disais tantôt, « je suis pas une tapette », là il frappe. Ça se bat. En oubliant complètement le système judiciaire, en oubliant la police, en oubliant tout ça. Ça, ça n'existe pas ! Le problème qu'on a, on va le régler. (*Jacques, policier*)

Parmi les 215 jeunes répondants à notre sondage qui ont dit ne pas se sentir en sécurité dans la rue, 19,5 % ont cité la présence de gangs pour expliquer leur insécurité, ce qui était aussi le cas de 9,4 % des quelques-uns qui disaient ne pas toujours se sentir en sécurité à l'école. En outre, parmi ceux qui ont dénoncé avoir été battus ou *taxés* une ou plusieurs fois par des pairs, 6,9 % des jeunes victimes, dans le premier cas, et 37,1 %, dans le deuxième cas, ont affirmé avoir été victimisés par les membres d'un gang.

9.2.2 Des gangs organisés ?

Le discours des intervenants sur la question des gangs organisés à Laval est partagé. Certains observent en effet la présence de gangs criminalisés à Laval alors que, pour d'autres, les jeunes qui se rassemblent font plutôt partie de groupes qui ne s'apparentent pas aux gangs juvéniles organisés.

De fait, les intervenants participant à une table de concertation où il aurait été question de la présence de gangs à Laval n'auraient pu en trouver la trace :

Pour en revenir au problème de gang, je te dirais qu'il y en a pas, ici à Laval. Il y a quatre tables de concertation qui se réunissent régulièrement par secteurs en rapport au phénomène de gangs, et puis, ça fait quelques années déjà que ça existe, puis on n'en trouve pas de gangs. On prévient, on est à l'affût. Sur ces tables de concertation-là, il y a des policiers, des gens du CLSC, des écoles, les centres jeunesse, pis on voit pas rien en train de se définir comme ça. Et puis ce qui est le fun, c'est que si on le voit, on va être capables d'intervenir dès que ça va commencer. *(Jacques, policier)*

Pourtant, un intervenant nous confie que les jeunes lui signalent la présence de gangs. Il ne s'agirait toutefois pas, selon lui, de gangs aussi menaçants que ceux dont on entend parler dans les médias lorsque surviennent des événements dramatiques qu'on leur attribue :

Évidemment qu'il y a des gangs tout partout, même si bon, il y a d'autres instances qui disent qu'il y en a pas, moi les jeunes me disent absolument qu'il y en a. Mais on te dira jamais les noms, pis je veux pas de noms de jeunes, je veux les noms des gangs ! Ils m'en donneront jamais non plus... Moi je pense qu'il y en a [des gangs]. Ben t'sais, ce sera pas ce que j'imagine qu'on va voir aux nouvelles au métro Villa-Maria, t'sais, avec des machettes là. Moi j'ai jamais eu connaissance de ça. *(Sylvie, milieu communautaire)*

Un autre intervenant serait d'avis qu'il s'agit d'un phénomène très marginal :

Des gangs organisés, t'en as, mais t'en as pas beaucoup. Moi sur le territoire j'en vois pas beaucoup en tout cas. C'est sûr qu'il en reste 2,3,4,5, mais c'est très minime. Pis tu les vois pas eux autres, ils sont très durs d'approche. [...] des gangs moi, en tout cas, je trouve qu'il y en a plus tellement. Y en a encore, mais c'est vraiment très minime. *(Benoît, travailleur de rue)*

Mais, s'il semble difficile pour les intervenants de se prononcer sur l'importance de la présence des gangs sur le territoire lavallois, tous s'entendent toutefois pour dire qu'il est moins étendu et se manifeste beaucoup moins intensément qu'à Montréal :

Ben, c'est comme je dis, on le voit moins à Laval qu'à Montréal (le phénomène des gangs criminalisés), bien qu'on le voit avec le milieu adulte là, les Hells pis les Rock Machines, ça on le vit, on en entend de plus en plus parler. Mais il reste qu'il y en a. C'est comme des gangs de Latinos, contre des gangs d'Haïtiens, ça existe aussi, mais c'est moins fort qu'à Montréal, parce qu'ils sont moins. Il y en a, mais ça devient pas un problème parce que c'est encore contrôlé... Pis sont moins visibles... parce qu'ils sont répartis. Fait qu'ils sont pas continuellement en situation d'affrontement, alors que dans Montréal, où il y a des secteurs qui sont cosmopolites, qui s'affrontent dans le quotidien... à Laval on ne sent pas ça. *(Maria, centres jeunesse)*

Enfin, plusieurs de ceux qui constatent un phénomène de gangs avouent cependant leur sentiment d'impuissance pour en démystifier les ramifications qui se déploient souvent dans l'ombre :

C'est gros [le phénomène de gangs], parce que c'est pas organisé dans le sens où, si je savais vers qui aller, qui défaire, ce serait plus facile, on pourrait l'anéantir. Mais c'est tellement un phénomène qui plane, on sait rien dans le fond, fait qu'on sait pas sur quoi frapper, où aller le chercher, pis comment aller le chercher. *(Janie, intervenante scolaire au secondaire)*

➤ Quelques signes de la présence de gangs

Parmi les signes qui amènent les intervenants à poser l'hypothèse de la présence de gangs sur le territoire lavallois, outre ceux cités plus haut, mentionnons d'abord l'observation de « tags » (genre de graffiti qui permet au gang d'identifier son territoire) dessinés par les jeunes sur les murs :

On a dit aux jeunes, pour leur permettre de se défouler [à la suite d'une situation difficile] : « écrivez ce que vous ressentez sur le mur », avec du crayon feutre indélébile, ben brillant notre affaire ! En tous cas, ça empêche pas que les jeunes se sont mis à faire leur tag personnel, on les a laissés aller. On leur a dit : « pas de termes sexistes », bon, des bébelles de même... pis un moment donné, on comprenait pas ce qui s'écrivait là, pis on s'est rendu compte que c'étaient des tags de gangs criminalisés. On est rentré en contact avec un expert de Ville de Laval, et qui est au service de police et qui est l'expert en tags, et on a ben jaser avec lui, pis on a été capable de remonter, de reconstituer des scénarios par rapport à ça. *(Madeleine, maison de jeunes)*

Ensuite, la manifestation de « règlements de comptes » entre jeunes est signalée. Au point qu'à certains moments, des jeunes disent craindre de s'aventurer à l'extérieur, probablement par peur des représailles. Mais, si les jeunes refusent de sortir, ils évitent toutefois d'en donner la vraie raison, en particulier à leurs parents :

Moi, je crains ben plus les phénomènes de règlements de compte. Des jeunes qui me disent, il appelle sa mère : « Bon, peux-tu venir me chercher là, il fait froid », pis c'est pas pantoute ça, c'est parce qu'il a la chienne de marcher tout seul jusque chez eux, il le dira pas pourquoi, les parents le savent pas. Mais ça, c'est des affaires qu'on entend. *(Sophie, maison de jeunes)*

De plus, même si, prise isolément, la possession de certains types d'armes par des jeunes ne les conduit pas nécessairement à conclure à la présence de gangs organisés, les intervenants indiquent néanmoins qu'une telle constatation s'ajoute au nombre des signes qui devraient porter à la vigilance. Par ailleurs, ce seul fait paraît d'une importance capitale en vue de l'intervention auprès des jeunes :

Il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de violence verbale, physique. Il y a même des jeunes qui se sont trouvés à la maison des jeunes dernièrement, pas plus tard que la semaine passée, avec des bats à clous, pour venir régler des comptes avec des couteaux longs de même là, des couteaux de boucherie, pis fort bien aiguisés... *(Madeleine, maison de jeunes)*

Dernièrement, vois-tu, je suis intervenu dans une bataille de gangs. Dans le parc, il y a un gars qui est en train de se rouler un joint. Là, il arrive une autre gang qui lui dit : « Ben donne-moi en un », pis l'autre n'a pas voulu. Là, ils ont commencé à se battre, et puis là, à coups de battes de base-ball, c'est pas des farces. Et puis là, une semaine après, moi je suis à l'école, puis là il y a 7 jeunes, des Cambodgiens, ils viennent de Chomedey, avec des machettes, régler le problème du gars qui a pas voulu donner de joint. Machettes ! Je les ai saisies, je les ai arrêtés, c'est plus drôle là ! Bon, c'est pour intimider, mais qu'il arrive quelque chose de grave, c'est de meurtre qu'ils vont être accusés, toute la gang, mais ils le savent pas. Pis là, ils ont pas la vision légale, la police, absolument pas ! Ils sont surpris parce qu'ils sont arrêtés ! *(Jacques, policier)*

Finalement, certains intervenants s'inquiètent devant la possibilité que les jeunes, côtoyant des membres de gangs adultes, y prennent exemple. La situation citée à l'appui de cette inquiétude est celle d'un quartier où l'on constate la présence d'individus associés au crime organisé adulte, faisant en sorte que les jeunes côtoient, au quotidien, ces membres de gangs adultes et assistent parfois à leur affrontement, une situation qui se perpétuerait de génération en génération, mais qui se compliquerait ces dernières années avec l'entrée en scène de nouveaux acteurs, d'ethnies différentes. D'ailleurs, l'intervenant suivant se dit persuadé qu'un certain nombre de jeunes du quartier seraient d'ores et déjà associés aux groupes criminels adultes qui y ont établi leurs quartiers :

C'est un des berceaux des Hells Angels, Laval-Ouest. Alors t'as les enfants des vieux Hells qui sont dans le secteur. Fait que ça, ça fait partie de la culture de Laval-Ouest. Dans Laval-Ouest, historiquement parlant, tu as les Hells Angels, qui ont toujours contrôlé la drogue. Alors, c'est sûr qu'il va y avoir confrontation entre gangs, parce que là, ce sont les enfants de ces vieux bonhommes-là, 40-50 ans, t'as leurs enfants qui ont peut-être en quelque part dans les 20-25 ans, qui, eux autres, contrôlent le marché de la dope à Laval-Ouest, du crime organisé... Mais là, tu as les Noirs, les Latinos, les etc. etc. qui rentrent. Et là, ça va péter un moment donné ça. Parce que c'est une question de territoire, fait que, est-ce que les Hells vont repousser les Laval-Ouest Crew puis bon, etc, etc, vers le centre de Laval, où les Hells Angels ne sont pas installés ? Bon, ça, on le sait pas, on peut pas présumer de rien, sauf que c'est la réalité. Pis ça veut pas dire que tous les jeunes de Laval-Ouest sont impliqués dans une gang là, je peux pas te dire quel pourcentage parce que j'ai pas sorti de statistiques là-dessus, pis j'ai peut-être même pas envie d'en sortir là, mais, je pense pas qu'il y ait un nombre effarant de jeunes qui font partie de ces gangs-là. (*Madeleine, maison de jeunes*)

D'autres signes de la présence du phénomène sont relevés par les intervenants et nous renseignent plus spécialement sur les types de gangs apparemment présents sur le territoire de Laval. D'abord, mentionnons l'identification, par un répondant, de gangs à visées idéologiques :

Le racisme, c'est présent. Si tu prends des groupes de jeunes qui sont skinheads, néonazis, eux autres, ils vont aller se battre, c'est très violent. Ces groupes, c'est très présent. (*Benoît, travailleur de rue*)

D'autres intervenants identifient des portions de gangs lavallois qui seraient affiliées à des gangs de Montréal, où se trouverait le « noyau dur » de l'organisation :

Quand je parle du phénomène de gang, t'sais les Noirs admettons, des gangs qu'on a déjà connus, d'autres gangs comme ça là, il y a des membres qui demeurent sur le territoire ici, mais le gang est pas ici. (*Jacques, policier*)

T'as le « Fabertown Crew », qui est un gang criminalisé de jeunes Noirs, qui sont dans les 16-20 ans, qui essayent de contrôler le marché de la drogue. Très peu de jeunes Blancs, mais il y en a qui commencent à en faire partie. Et là, on parle pas du noyau dur parce que le noyau dur reste à Ville St-Laurent. Ok, pis il a passé par Montréal, il est rendu ici. T'as le « Laval-Ouest Crew », qui est évidemment, le pendant de Fabertown, Fabertown veut dire Fabreville. Pis c'est toujours des termes anglais, pourquoi, je le sais pas, mais c'est la mode. Bon, Fabertown, Laval-Ouest et t'as les filles, les « Bad Girls Crew » qui sont des filles Blanches, 14-16 ans, qui sont les fans, qui sont les cocottes, finalement, des gars noirs du « Fabertown Crew ». Et t'as les « Baby Queen », les 12, 13, 14 ans qui sont les recrues, des Bad Girls Crew. Par exemple, un jeune qu'on a connu ici est maintenant en lien avec des jeunes de Laval, qui sont devenus le noyau mou des gangs criminalisés de Laval. Ces gangs proviennent eux-mêmes de gangs de Montréal et de Ville St-Laurent, parce qu'on a remonté la filière. (*Madeleine, maison de jeunes*)

Le même extrait nous sensibilise aux différents degrés d'affiliation des membres au gang. Ainsi, il y aurait ceux appartenant au noyau dur, les membres périphériques (le noyau mou) et les recrues. À titre indicatif, la littérature distingue ces types de membres de la manière suivante : 1) les membres du noyau dur, qui forment la clique centrale, assurent le fonctionnement quotidien du gang et sont souvent les plus difficiles d'approche ; 2) les membres associés et périphériques (noyau mou), qui ont un statut inférieur aux membres du noyau dur et qui peuvent avoir une participation irrégulière ou subalterne aux activités du gang ; 3) les recrues, soit des aspirants ou des membres potentiels du gang qui n'ont pas le statut de membre de gang mais feraient tout pour l'obtenir (Hébert et al., 1997).

D'autres intervenants nous sensibilisent au fait que certains jeunes défendent un territoire : des commerces, des bouts de trottoirs, un parc ou un quartier. Ces gangs protègent-ils un territoire pour assurer leur prestige, comme ça semble parfois être le cas, selon les intervenants...

Moi, je dis qu'à Laval, il y a des gangs mais pas clairs. Des groupes, il y a beaucoup de monde qui se greffe au groupe dépendamment du moment, dépendamment de la soirée. On se connaît tous à Laval. Des jeunes qui protègent leur territoire, qui sont prêts à tout pour se faire respecter. On a des commerces à Laval, les jeunes en ont pris possession. Et il n'y a que ces jeunes-là qui peuvent rentrer. Pis même en tant qu'adulte, tu rentres pas là. Un soir on a décidé d'aller voir si c'était vrai. On est allé, on est rentré, on n'était pas bien. On est ressorti... *(Janie, intervenante scolaire au secondaire)*

par esprit d'affiliation au quartier

Pis entre eux autres... le quartier Chomedey pis le quartier Laval-Ouest, c'est pas pareil, pis ils se tiennent en gang. Pis tu touches pas un gars de Laval-Ouest, si t'es un gars de Laval-Ouest. Tu touches pas un gars de Chomedey si t'es de Chomedey, c'est ma gang. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

ou pour opérer et défendre un marché économique illicite ?

Mais là, t'as toute l'histoire de la dope qui entre en ligne de compte aussi : ton territoire, mon territoire, ta clientèle, ma clientèle, tranquillement pas vite, là les gangs vont s'associer à des gangs criminalisés, ils deviennent le noyau mou, de gangs criminalisées qui se sont installés dans Fabreville, Laval-Ouest, St-Eustache... *(Madeleine, maison de jeunes)*

La question de la défense d'un territoire pour la pratique d'un marché illicite s'étend d'ailleurs au périmètre de l'école, dont certains font leur territoire de prédilection :

Souvent à l'école, t'en as un qui va vendre du pot ou de la drogue, y en a un qui va arriver pour en vendre ici : « Viens pas ici, c'est mon territoire ». Ça va entraîner des batailles. *(Benoît, travailleur de rue)*

Finalement, tentant toujours d'identifier les types de gangs rencontrés à Laval, une intervenante observe des gangs constitués d'adolescents s'identifiant aux gangs en tentant d'imiter leurs manières et leurs comportements. De l'avis de l'interviewée, il est difficile de différencier ce qui relève de l'imitation de ce qui constitue un « vrai gang » :

On a des jeunes qui sont en lien avec ces gangs-là, ne serait-ce que de s'identifier à une gang sans en faire partie, parce que faut pas non plus tout dramatiser et capoter, il y a ce phénomène-là qui existe, et on va copier certaines attitudes, l'idée de s'identifier « à ». [...] Tu as tous les jeunes qui vont copier les

attitudes, ceux qui sont vraiment de l'extérieur, qui seront jamais dans un gang criminalisé, qui vont faire des petits larcins, mais, plus en lien avec l'adolescence qu'en lien avec un gang criminalisé, mais qui trouvent ça cute d'être identifiés à « Tigre », ou un tag de gang criminalisé. Sauf que, nous-autres, faut démêler actuellement, qui fait partie de la périphérie, qui est dans le cercle moyen, et qui est dans le noyau dur... *(Madeleine, maison de jeunes)*

Un dernier questionnement, concernant les gangs à Laval ou ailleurs, a trait à la place qu'y occupent les filles. La situation décrite par l'intervenante livrant l'extrait suivant évoque le processus d'affiliation au gang dans lequel s'insèrent des filles. L'affiliation, dans ce cas, s'apparente à un processus de séduction amorcé par l'un des membres du gang, souvent un garçon qu'elles côtoient d'abord à l'école. L'interviewée note, du même coup, que les filles que semblent recruter les membres de gangs masculins présentent un profil particulier. Il s'agirait de filles performantes sur le plan scolaire, qui sont jolies et qui fréquentent depuis peu une école en particulier :

D'abord, je te dirais que les filles qui sont ciblées pour être acheminées dans le groupe, ce sont souvent des filles qui ont très performé, les filles qui ont pas de problèmes dans leur milieu familial, bien investies de leurs familles, qui ont souvent fait l'école privée au primaire avant d'entrer à l'école secondaire, ou qui arrivent en secondaire II, mais qui sortent, qui se sont tannées de l'école privée... toutes des sages, dans les normes, timides un peu, qui s'adaptent à leur nouveau milieu, et qui sont très jolies. Ça c'est un critère, la minceur, le paraît bien physiquement, mais qui est très jolie... *(Élizabeth, CLSC)*

Nous laissons l'intervenante préciser le processus d'affiliation auquel elle fait référence :

Je peux te dire que ça m'a pris presque deux ans avant de savoir comment ça se passe le phénomène de gangs, mais ça prend souvent toutes sortes de formes avec le temps. [...] Au début, quand une fille est approchée et suivie, c'est toute une séduction particulière où est-ce qu'elle a des lettres, des mots d'amour dans ses livres, qu'on la regarde, qu'on la suit de près jusqu'à son casier, tous les jours là. Au début elle a peur, mais un moment donné, il y a toute la question qu'elle est charmée, elle est contente, de l'approche, ça flatte un peu l'ego, comme elle est en train d'essayer de se trouver un groupe puis elle connaît pas tellement de monde puis elle est gênée, ces gens-là, qui ont le tour de jaser, ça lui fait comme un groupe d'appartenance, pis elle se méfie pas du tout, parce que ça se présente tellement bien, tellement de façon charmante, dans un contexte de rapport amoureux où est-ce qu'on séduit la fille. Il y a un gars qui est spécifiquement délégué, qui devient un peu le sauveur, bon, le gardien, le protecteur, on peut même feindre des chicanes initiées entre deux amies de filles. Souvent des amies qui vont aimer le même garçon, le même sauveur. *(Élizabeth, CLSC)*

L'intervenante poursuit en affirmant que le processus de séduction amène certaines filles à changer de caractère et d'habillement, à se distancer des parents qui bientôt ne les reconnaissent plus. L'interviewée remarque également des changements d'attitudes, d'apparence et de rendement scolaire au cours de la fréquentation avec le garçon, ce qui inquiète les parents, qui sont tentés de resserrer les contrôles qu'ils exercent, tout en constatant que leur fille ne fait que réagir encore plus fortement, et prendre encore plus de distance à leur égard :

Pis là, il y tout le processus du téléphone. À 2h30, elles entrent à la maison de l'école, elles sont au téléphone jusqu'à l'heure du coucher. Là les parents vont commencer à sentir : « ben coudonc, on n'a plus le temps de manger ensemble... » il y a comme un entraînement, sont tout le temps au téléphone, il y a une modification aussi au niveau de la tenue vestimentaire : « t'es beaucoup plus sexy avec un maquillage particulier... ». Et les parents, graduellement, n'ont plus accès à leur jeune. C'est comme un entraînement, c'est vraiment ça, un entraînement mental. Alors, il y a des chicanes entre les amis à l'école, entre les amis de filles, le langage change. Le gars ne se présente jamais à la maison, mais il

téléphone, il y a toujours une ambiance de secret. Les parents remarquent beaucoup plus de tensions chez leur jeune, les notes baissent, la politesse diminue, la jeune fille commence à avoir des problèmes au niveau des relations professeurs-élève, ensuite des chicanes avec les pairs, ensuite les notes qui baissent, ensuite une tension au plan familial. Les tensions, ça veut dire que les parents qui sont très engagés, car ce sont souvent des parents très près de leur enfant, très aimant, très impliqués sur le plan éducatif, resserrent les règles parce qu'ils sentent, tout à coup, c'est un peu comme les parents qui nous disent : « la crise d'adolescence, ça monte mais du jour au lendemain, on l'a pas vu venir, pas du tout. On se retrouve en situation de crise, je reconnais plus ma fille ». J'augmente mon encadrement parce que je panique, mais plus je panique, plus je deviens rigide dans mes règles d'encadrement, et plus la jeune, elle se sauve par la fenêtre, elle a besoin d'avoir accès à son chum, de ci, de ça... Ce qui arrive aussi, c'est que la fille veut plus rester à la maison, et c'est partout son problème, t'étouffes dans la maison, t'étouffes à l'école, tout le monde est contre toi, tous les professeurs sont en train de... t'es effrontée. (*Élizabeth, CLSC*)

La même intervenante signale encore que la fille qui aspire à être acceptée dans le gang peut être soumise à des rites d'initiation qui la forcent à avoir des relations sexuelles avec le reste des membres de gang :

Je dirais même qu'elles vont accepter de se soumettre à des... des rites d'initiation. Exemple, ça, j'ai entendu ça souvent là ! : « ton cœur m'appartient mais ton corps appartient au groupe », alors ces filles-là doivent se soumettre à des agressions sexuelles, des viols en groupe, dans une même soirée. Chez les jeunes, on parle de filles du secondaire II, III, IV, qui m'ont verbalisé ça... Ce n'est pas généralisé, mais c'est quand même un phénomène qui, tout doucement, prend de l'essor. Je pense que, préventivement, c'est pour ça qu'on a massivement privilégié les interventions de groupe, pour justement informer davantage les jeunes et les sensibiliser, et qu'ils reprennent du pouvoir sur leur vie... Mais c'est surtout, qu'elles identifient ce qu'est une relation égalitaire de respect versus une relation où est-ce que tu vis un contrôle, et où est-ce que tu es dans une situation d'exploitation sexuelle ou d'abus ou de violence, carrément de violence... (*Élizabeth, CLSC*)

Concernant enfin les activités dans lesquelles les filles risquent d'être impliquées en s'associant à un gang, la même intervenante explique qu'elles peuvent être appelées à vendre de la drogue ou à recruter d'autres filles pour les inciter à se joindre au gang. Le rôle qu'on leur attribue serait par ailleurs de plus en plus actif :

Pis aussi, ce qu'on remarque, c'est que les filles ont des rôles qui sont de plus en plus actifs au sein des groupes, ce que les gars faisaient avant, ce sont les filles qui vont, comme exemple, passer la drogue, vendre la drogue, qui vont initier d'autres filles pour le repêchage, qui vont amener les filles à aller chercher des filles pour faire partie du gang. (*Élizabeth, CLSC*)

En somme, le point de vue des intervenants sur le phénomène de gang est partagé entre ceux qui perçoivent les manifestations d'un phénomène de gang plus ou moins organisés et ceux qui n'y voient que la manifestation de groupes de jeunes tentés de se regrouper pour réaliser différentes activités marquant normalement la vie des adolescents. Cette ambiguïté n'est pas étonnante, dans la mesure où la littérature nous apprend que les auteurs comme les intervenants ne s'entendent pas sur la définition des concepts gang, membres de gang et activités du gang. Un intervenant ouvre ainsi le débat sur la question de la définition :

La définition que la police a faite des gangs, je l'appuie pas. Je suis pas d'accord avec la définition qu'on a, non. C'est que, dès qu'il y a deux individus, avec un comportement illicite, dans le but de commettre un acte criminel, en tous cas, la définition quand on la lit, ça pourrait être tout le monde, tout le monde.

Alors moi, je pense que quand je parle de gangs, c'est structuré, c'est de la hiérarchie, c'est des couleurs ben définies, on a tous le même manteau, on a un secteur déterminé aussi, pis on est structuré énormément, pis il y a un chef, peut-être deux chefs, mais pas plus, pis là il y a des lieutenants pis des sergents... moi je vois les gangs comme ça. Ce qu'on a, ici à Laval, c'est pas ça. C'est des jeunes qui se regroupent ensemble, qui ont des idéaux... *(Jacques, policier)*

Pour expliquer combien il est difficile de connaître le phénomène de gangs, et de bien le circonscrire, la littérature évoque également le fait que le phénomène se déploie souvent dans l'ombre, le fait que les jeunes sont soumis à la loi du silence, et le faible taux de dénonciation des victimes, qui font souvent partie de l'entourage du gang ou, encore, craignent trop les représailles (Spergel, 1995 ; Fredette, 1997 ; Hébert et coll., 1997). Qu'en est-il en fait des gangs : de quoi s'agit-il ?

➤ Des définitions de gangs

Les services policiers de Laval (1997) et de Montréal (1997) décrivent le gang comme suit (Lemieux, 1997) :

Un regroupement d'individus, habituellement des adolescents et des jeunes adultes, qui utilisent la force d'intimidation du groupe dans le dessein de commettre, avec une certaine régularité, des actes criminels à caractère violent.

L'étude menée par Lemieux (1997) sur le phénomène des gangs à Laval fournit d'ailleurs quelques pistes d'information intéressantes. L'auteure a questionné 142 intervenants lavallois œuvrant dans divers milieux. sur le phénomène de gang. Ses données nous informent que plus de 90,8 % des intervenants répondent oui à la question : « existe-t-il un problème de bandes de rue à Laval » en se fondant sur la définition citée ci-dessus. Dans le même esprit, 53,3 % des jeunes ayant fait l'expérience des gangs, interrogés par Hamel et coll. (1998), affirment que le phénomène s'étend dans les banlieues, et plus du quart des répondants prétendent que leur gang opère à l'extérieur de Montréal.

Hamel et al. (1999) proposent d'utiliser une typologie qui permet de rechercher des moyens d'intervenir de façon spécifique et différenciée auprès de chacun des groupes identifiés. Les auteurs nous sensibilisent d'abord au danger de placer sur un même continuum les groupes d'adolescents, les gangs et les organisations criminelles.

La typologie tient compte de la variabilité possible des niveaux d'organisation, de criminalité et de violence. Elle décrit six catégories de gangs : 1) les pseudo-gangs constitués d'adolescents s'identifiant aux gangs en tentant d'imiter leurs manières et leurs comportements ; 2) les gangs de territoire formés généralement d'adolescents préoccupés surtout par des questions de prestige et de protection du territoire ; 3) les groupes délinquants composés principalement d'adolescents se

livrant à des actes de délinquance et de violence mais à un degré moins élevé que les gangs de rue ; 4) les gangs violents à visée idéologique pouvant regrouper des adolescents et des adultes engagés essentiellement dans des activités poursuivant des fins idéologiques ; 5) les gangs de rue souvent composés à la fois d'adolescents et de jeunes adultes menant des activités illégales ou criminelles et violentes ; et 6) les organisations criminelles impliquant des jeunes et des adultes formant des groupes ordonnés et stables menant des activités orientées vers le gain économique.

➤ L'affiliation et la désaffiliation au gang

La majorité que je connais, qui font partie des gangs, ils sont simplement influençables, ils ne sont pas forts. Les dirigeants, c'est des personnes plus fortes qu'eux, puis ils commencent à le suivre, ils veulent avoir ce que la personne peut apporter. Si c'est de l'argent ou des filles, ils croient qu'en faisant ce que la personne dit, ils vont arriver à ce niveau-là. Ils ne savent pas ce qu'ils font réellement. (Réginal, secondaire V)

Les intervenants se prononcent peu sur les contextes d'affiliation et de désaffiliation des jeunes aux gangs. Certains signalent toutefois quelques observations que nous rapportons. D'abord, une répondante explique qu'elle a constaté que des membres de gangs qui, selon son expérience, proviennent de Montréal, viennent recruter des jeunes fréquentant l'école dans laquelle elle travaille :

C'est plus organisé à Montréal, beaucoup plus organisé. Je crois que les gangs de rue de Montréal essaient de faire du recrutement. Chaque année, vers le mois de mai, t'sais dans une école t'as première étape, deuxième étape, troisième étape, quatrième étape. Après la deuxième, à la moitié de la troisième, là on fait des profils, on décide si un élève continue l'école ou pas. Souvent les jeunes qui doivent redoubler à ce moment se découragent, se disent : « de toute façon, je redouble » et là, ils lâchent. Mais ils ont pas encore décidés de lâcher, ils sont encore autour de la sphère. Donc on se retrouve au mois de mars-avril, vers cette période-là, et il y a un réseau de Montréal qui vient faire la tournée des écoles de Laval, ils recrutent. Et je l'ai vu de mes yeux, l'an passé. Ils rentrent dans les écoles, carrément. On a sorti des élèves de gangs de rue que je connaissais ; c'est drôle parce que, dans mon milieu de centre d'accueil, j'ai appris pleins d'informations, je reconnaissais les jeunes... Ça fait peur. Les policiers s'en sont mêlés. Ils ont fait plus de rondes, ils étaient très présents. J'espère qu'ils vont faire la même chose cette année. (Janie, intervenante scolaire au secondaire)

Une autre intervenante mentionne également que des gangs recrutent des jeunes, dans ce cas-ci, du primaire, dans les écoles :

Il faut protéger nos jeunes, parce que les gangs font du recrutement auprès des 12, 13, 14 ans. Je peux même dire plus des 12-13, parce que les 12-13 veulent s'identifier « à », ils veulent imiter, ils se font embarquer, ils sont naïfs au boutte. Mais là, nous autres, il faut les protéger ces petits gars-là pis les petites filles et spécialement nos petites filles qui sont en manque de sensations fortes... (Madeleine, maison de jeunes)

Un intervenant fait état d'une situation similaire :

La gang criminalisée, souvent c'est chapeauté par des adultes. Un jeune, en général, que ça va mal à la maison, ça va mal à l'école après, ça va mal avec ses amis, ça va mal tout partout, bon, le monde qui recrute les jeunes pour être dans une gang, c'est souvent du monde assez âgé, dans la vingtaine, dans la trentaine, qui offrent à un jeune : « moi je t'aime. Eh, tu travailles pas, t'as besoin d'argent ? Pas de

problème ! Viens avec moi, tu vas voir, tu vas faire full cash ! ». Sont vulnérables. En fait, non, sont pas vulnérables, au commencement, sensibles par rapport à ce qu'ils vivent, ils ou elles, qu'on leur offre quelque chose. C'est opportuniste, le monde prend avantage à la situation des jeunes pour leur offrir autre chose, une alternative. Assez souvent, au commencement, c'est souvent bien. C'est souvent la séduction, qui devient après l'engagement. En tous cas... Ces jeunes ont un besoin d'appartenance, c'est pas méchant en soi. Ils ont une carence d'appartenance, c'est vraiment ça. (*Francis, travailleur de rue*)

Concernant le recrutement des jeunes dans les gangs, les écrits restent encore plus ou moins vagues sur la question. Certains auteurs nous apprennent cependant que les jeunes se joignent au gang, généralement, par l'entremise d'un réseau de connaissances, d'amis ou de liens familiaux, le processus d'affiliation étant alors plutôt graduel (Spergel, 1995 ; Hébert et al., 1997). Dans le même sens, sans que l'intervenante soit assurée de parler ici de gangs criminalisés, elle affirme que des jeunes sont tentés d'imiter leurs frères, sœurs ou amis plus vieux :

Ça joue beaucoup avec les plus vieux aussi. Il y a des plus vieux qui sont beaucoup plus criminalisés ici, pis ça, c'est de l'ordre là, plutôt autour de vingt-cinq ans. Fait que ça, je trouve que le beat découle juste sur les plus jeunes. [...] Parce qu'ils ont tous des frères plus vieux. Les frères plus vieux, qui sont passés par là, qui sont tous en réseaux, qui en parlent tous, pis qui sont ben ben croches. Pis il y a les plus jeunes qui font pareil, ils font leur petite gang de leur bord. (*Sophie, maison de jeunes*)

Les jeunes ayant fait l'expérience des gangs interrogés par Hamel et coll. (1998) expliquent, quant à eux, qu'ils ont été mis en présence de gangs et ont été témoins de leurs activités bien avant leur entrée au secondaire. D'ailleurs, aucun de ces jeunes n'affirme être entré dans le gang sous le poids des menaces et de l'intimidation. Selon les auteurs, les jeunes se joignent généralement aux gangs pour combler des besoins fondamentaux exacerbés, compte tenu d'un environnement qui leur apparaît peu stimulant.

De surcroît, si le réseau de connaissances représente la voie d'entrée dans le gang, les auteurs prétendent que l'école et d'autres lieux de rassemblement des jeunes, tels les maisons de jeunes, doivent être considérés comme des endroits névralgiques, puisque ce sont souvent des milieux où les premiers contacts s'établissent. De son côté, Lemieux (1997) indique que 82,5 % des intervenants lavallois rencontrés dans le cadre de son étude affirment qu'il y a un problème de gangs de rue dans les écoles de Laval.

En ce qui concerne la sortie du gang, peu d'intervenants se prononcent, et ceux qui le font tentent de nous faire comprendre la situation à partir de l'expérience de filles dans les gangs. Il y aurait lieu de se demander si les jeunes garçons vivent la même chose que les filles en regard de la sortie du gang, compte tenu, nous l'avons vu, que les modes d'engagement et d'affiliation, de même que la participation des filles au gang, se vivraient de manière différente pour les garçons. Dans l'exemple

suivant, l'intervenante insiste sur la difficulté pour une fille membre de gang de se désaffilier du gang, notamment par peur des représailles :

Les filles dans les gangs sont liées aussi à... pas la confidentialité mais le poids de la loi du silence. Fait que, tantôt, on parlait du jeune qui a voulu sortir de la gang, c'était épouvantable pour ce jeune-là. Imagine les filles, c'est encore pire. Parce que c'est sa vie qui est en danger, beaucoup plus, parce que elle, elle sait beaucoup plus de choses, souvent, parce qu'elle, elle manage les affaires, elle est utilisée, c'est une fille qui est complètement abusée à tous les niveaux. Quand on travaille avec des filles qui sont prises dans des phénomènes de gangs là, c'est doublement plus difficile, pis elles ont peur... Souvent, elles vont s'organiser pour être placées, pour essayer de sortir un petit peu de ce milieu-là, mais même à ça... On entendait des jeunes qui, t'sais, le réseau est petit, hein, c'est pas grand la ville de Laval, pis Montréal qui est collée aussi, c'est comme un jeune qui veut atteindre une autre jeune, qu'elle soit placée ou pas, il va... Il va envoyer quelqu'un d'autre, une amie, la famille, il va finir par l'atteindre, peut-être pas pour la frapper, mais si, mettons, je m'organise pour te faire passer un message, que si jamais j'entends dire telle, telle, telle chose, ta vie est en danger, pis que tu sais que ta chum s'est fait assassiner. Il y en a eu des choses comme ça, c'est comme pas commun, mais il y a eu des situations extrêmes, et dans ces eaux-là, tout se sait et c'est pas long. Fait que il y a toute la peur qui paralyse... La peur des représailles qui paralyse. (*Maria, centres jeunesse*)

Concernant la sortie du gang, Hamel et coll. (1999) ajoutent qu'au début du processus d'affiliation, la plupart des jeunes ne réalisent pas jusqu'à quel point ils seront témoins ou associés à des événements violents essentiels à la survie du gang. Ainsi, au début, ils jouissent surtout de l'ensemble des avantages que peut leur apporter le gang, dont celui de se sentir exister, de se sentir important ! Cette confrontation aux événements violents constitue d'ailleurs, pour bien des jeunes, un facteur précipitant la sortie du gang ou, du moins, une prise de conscience les conduisant à reconsidérer leur affiliation au gang. Selon eux, si la désaffiliation se voit souvent précipitée par un ou plusieurs événements particuliers, il n'en demeure pas moins que la sortie du gang est souvent un processus difficile, entre autres parce que l'ex-membre, comme l'expliquait l'intervenante précédente, risque de vivre la peur des représailles provenant des gangs ennemis, mais peut-être surtout parce que le jeune doit réapprendre à vivre sans le gang qui lui permettait de combler plusieurs de ses besoins fondamentaux, dont ceux de valorisation, de protection, d'appartenance et de pouvoir. Dans ce contexte, les auteurs insistent sur l'importance, pour les institutions traditionnelles, d'offrir au jeune un soutien, des alternatives et des opportunités lui permettant de combler ses besoins.

Nous terminons cette partie en rapportant une expérience d'une intervenante qui appuie ces dernières affirmations sur la sortie du gang. Encore une fois, l'interviewée ne fait pas nécessairement référence ici à un gang criminalisé. Mais, selon nous, qu'il s'agisse de jeunes marginaux, de groupes de jeunes délinquants ou d'un gang organisé, tenter de combler les besoins des jeunes peut donner des résultats similaires et représente très probablement la voie à suivre en termes de prévention. L'intervenante raconte ainsi son expérience :

Quant à moi, ça parle qu'un jeune qui se rase les cheveux qui aime ça faire peur, par son apparence physique parce que il est plus gros, il est plus grand, plus musclé, coco rasé, donc le monde aime pas ben ben ça, malgré que le monde s'habitue un peu. Il y a un temps, les gens étaient un petit peu

réfractaires à ça, chemise de chasse déchirée, jeans déchirés, la chaîne... Puis t'en as cinq de front sur le trottoir, disons que tu changes de bord. Ils aimaient ça avoir cette attitude-là parce que ces jeunes-là se valorisaient par une espèce de guerre de pouvoir face au restant du monde, de Laval-Ouest là, je te parle exclusivement de Laval-Ouest parce que c'est peut-être le secteur que je connais le mieux. Et pourtant, ces grands gars-là, parce que majoritairement, à 98 %, ce sont des gars, ces gars-là on les a impliqués au niveau de la maison des jeunes en animation auprès des petits du groupe 6 à 11 ans, pour défaire les mythes. Le petit qui a peur du grand ado, les parents des plus petits qui disent : « eh ! Tu y parles pas à lui parce que c'est un tueur »... Et là, tu avais les petits qui rencontraient leur animateur chez IGA où n'importe où dans Laval : « allô ! », pis ils l'appelaient par son nom de camp, pis c'était les grosses caresses... Ah ! Là on défaisait les mythes auprès des parents : « c'est lui ton animateur ? Moi je pensais que c'était un tueur ! ». Mais quelque part, le jeune a voulu faire peur par son apparence pour se donner un pouvoir, pis dans le fond, il ferait pas de mal à une mouche, généralement non. Fait que, quelque part, ça veut dire que, sont pas ben dans leurs shorts, ça c'est clair, ils ont pas d'estime d'eux-mêmes, ils sont pas capables de montrer qui ils sont réellement, parce que, de passer pour un tendre, ça fait fif dans notre société ultra-performante avec tous les stéréotypes qu'on connaît, fait qu'ils se sont donnés des airs de durs. Cette gang-là, aujourd'hui est rendue à 20-21 ans, et la majorité sont autonomes, sont en appart. ou ils sont retournés aux études, sont au travail à temps plein alors que, dans le temps, c'était une gang de décrocheurs, de fuckés, de tout croches là. *(Madeleine, maison de jeunes)*

À sa façon, Tomazo, un jeune de secondaire V, confirme qu'il faut trouver le moyen de séduire les jeunes, aussi bien ou, mieux encore, de façon plus convaincante, que les leaders de gangs y arrivent, qu'on a quelque chose à leur apporter et qu'ils sont importants pour la société. C'est dans la valorisation, le respect et l'encouragement à faire plus et mieux pour en retirer plus et mieux (en autant que la deuxième partie de ce leitmotiv se réalise) que se trouve une des clés du succès auprès des jeunes :

Les chefs de gangs sont des leaders comme moi, ils sont capables de faire bouger les gens, mais ils les bougent dans la mauvaise direction, c'est ça le problème. Il faudrait mettre un élastique pour aller dans l'autre direction. Mais il faut pas que tu t'attaques au leader, il est de la même force que toi, il faut que tu t'attaques aux gens qui sont là, les suiveurs, t'amènes de meilleurs arguments que le leader de gang : « si tu veux avoir du fun, on va aller à la Ronde, etc. » *(Tomazo, secondaire V)*

9.3 LE TAXAGE

La perception de la fréquence du « taxage » (un type de vol qualifié) varie énormément d'un intervenant à l'autre. Alors que certains affirment que « c'est la forme de violence qu'ils rencontrent le plus souvent » (Jacques, policier), d'autres déclarent qu'ils « ne travaillent pas vraiment avec cette problématique » (Sylvie, milieu communautaire). D'autres encore conviennent que le phénomène du taxage est présent à Laval, mais soulignent du même souffle que cette problématique n'est pas récente, « qu'elle a toujours existé » (Francis, travailleur de rue), mais qu'elle est plus nouvellement nommée et est reconnue plus systématiquement par les intervenants, les auteurs, les autorités et les médias. D'un autre côté, quelques intervenants constatent une diminution du « taxage » depuis un an ou deux : « j'en entends moins parler du taxage qu'il y a deux ans » (Maria, centres jeunesse).

9.3.1 Comment se manifeste le « taxage » ?

Selon les jeunes et les intervenants, le « taxage » chez les jeunes se manifeste généralement par l'action d'un groupe de jeunes qui menace un jeune de lui soutirer ses biens, qu'il s'agisse de son argent, de son manteau, de sa casquette, de ses souliers... Si la victime résiste, le « taxage » peut alors donner lieu à un affrontement physique ou faire échouer la tentative. Selon certains intervenants et certains jeunes, le taxage se produit de manière plus spontanée que préméditée :

C'est une forme de violence pour avoir quelque chose, pour du pot, des vêtements, pour du cash aussi. Ils ne sont généralement pas tout seuls, ils poignent la personne pis c'est : « donne-moi tes affaires ! ». Si ça marche pas, là on donne un coup de poing. Le plus jeune, dans ce temps-là, celui qui se fait buster, généralement, il donne toutes ses affaires, il a la chienne, c'est compréhensible aussi. Mais ça, c'est comme quelque chose qui arrive souvent aussi. [...] Souvent c'est sur le moment, un jeune s'il a une belle calotte... souvent c'est spontané. *(Jacques, policier)*

Plusieurs jeunes prétendent aussi que le « taxage » se produit souvent spontanément, lorsqu'un jeune laisse paraître qu'il possède un objet coûteux ou convoité par les « taxeurs » :

C'est souvent quand un jeune va se vanter. C'est parce que je connais un gars là pis lui genre y est ben facile à taxer, il a toujours foule de cash, ou de la drogue, pis tout le monde le connaît, pis tout le monde sait qu'il peut être bosté facilement. [...] ou quand un jeune va se vanter : « eh ! regardez j'ai des souliers à 200 dollars ! » *(Noémie, secondaire I)*

Ainsi, le « taxage » ne semble donc pas, le plus souvent, de l'avis des intervenants et des jeunes, une action organisée :

Les gangs des petits jeunes qui se promènent dans la rue pis qui ont des beaux souliers à 200 piastres pis que les autres regardent ça. Soit qu'ils peuvent faire de l'argent avec, soit qu'il les veut pour lui pis il est pas capable de se les offrir tout simplement. Fait qu'il se dit : « je vais les voler », il se dit que l'autre va en acheter d'autres anyway. *(Benoît, travailleur de rue)*

D'autres intervenants dépassent la conception habituelle du « taxage » et révèlent qu'il arrive que des rapports de domination et de force s'établissent entre jeunes sans que des menaces physiques ou verbales ne prennent explicitement place. Un regard menaçant, par exemple, peut rendre mal à l'aise le jeune qui en est la cible :

T'as la violence tout simplement, pas verbale ni physique, mais tout simplement par les regards, par rester là pis intimider quelqu'un quand on sait que quelqu'un est plus petit des fois, ça arrive souvent. L'intimidation. C'est de la violence psychologique. C'est pas verbal, mais ça va arriver souvent qu'un jeune va se sentir mal à l'aise vis-à-vis d'un autre jeune qui est beaucoup plus grand, beaucoup plus fort, beaucoup plus gros ou tout simplement beaucoup plus aimé des autres. *(Benoît, travailleur de rue)*

Différentes formes d'intimidation et de « taxage » se produiraient aussi parmi les élèves de l'école primaire. Les biens convoités peuvent là aussi être de l'argent ou des vêtements, mais aussi d'autres formes d'acquisition, comme de l'aide pour un devoir, un dessert :

L'autre chose c'est l'intimidation [en plus du mépris]. L'intimidation qui commence très tôt dans le style : « ah ben si tu joues avec elle t'es pus mon ami ». Par l'utilisation du « si » et la forme de menace là, bon : « tu me donnes tant d'argent, tu me donnes ton manteau », ou je ne sais pas trop quoi. Ça peut commencer des fois avec des crayons ou quoi que soit, en tout cas, eux autres ils ciblent plus

l'intimidation là-dessus. Mais le fait de se dire... « bon si tu joues avec elle t'es pus mon ami », « si tu me donnes pas ton devoir ou si tu m'aides pas dans telle chose bon ben là je te parle pus »...ou qu'est-ce qui a d'autres aussi... C'est beaucoup par l'utilisation du si entre eux autres, et même en deuxième année là. Un moment donné je me suis dit : « je rêve certain », un petit garçon qui, au dîner, dit à une toute petite fille : « si tu me donnes pas ton dessert, je vais dire à tout le monde que t'es amoureuse de Nicolas ». Insulte suprême, parce que la petite fille ne veut pas se faire identifier comme étant en amour avec un autre jeune. *(Josée, intervenante scolaire au primaire)*

On constate ici assez clairement que les enfants « taxeurs », pour obtenir ce qu'ils désirent, ne menacent pas toujours de faire mal physiquement mais menacent, par exemple, de « ne plus être ami » ou de « dire à tout le monde que la « victime » est amoureuse de tel autre jeune ». Et les enfants « victimes » se laissent impressionner par de telles menaces.

Certains intervenants affirment que les jeunes qui se font taxer sont plus « fragiles » ou que le taxeur les voit comme des jeunes qui ne seront pas portés à répliquer par la force ou à dénoncer l'acte :

La majorité des jeunes qui se font buster, ils sont plus fragiles... Les jeunes qui vont le buster savent probablement que ce jeune-là ne fera pas rien, y vont savoir. *(Antoine, travailleur de rue)*

Ce jeune-là tout le monde sait qu'il peut être bosté facilement. Yé niaiseux... Pis (hésitation) il est souvent fogé (drogué). Yen a toujours sur lui fait qu'ils peuvent lui en piquer... Tsé, un moment donné il avait peur, fallait que sa mère vienne le chercher à la porte de l'école, pis il pouvait même pas poigner le bus de la ville parce que tout le monde l'entendait à son arrêt de bus. Y avait du monde qui voulait le taxer pis qui voulait le battre, mais c'est parce que lui de toute façon en donnait toujours à tout le monde. Tsé c'est facile, parce qu'il n'a pas vraiment d'amis, il va même donner sa drogue... *(Noémie, secondaire I)*

D'autres prétendent toutefois que les jeunes qui se font « taxer » ne présentent pas, de prime abord, de profils particuliers, entre autres lorsqu'il s'agit de les distinguer sur la base de la classe sociale ou de leur apparente force physique :

C'est difficile à dire s'il y a un profil particulier du taxeur ou du taxé, parce que j'ai vu des jeunes victimes de taxage, des jeunes très structurés, assez bien pris, assez costauds, qui semblent tout à fait corrects. T'sais, on a l'image du taxé, le jeune avec des lunettes pis démuni là, mais pas nécessairement ! C'est des jeunes assez solides qui se font taxer aussi. Mais je me dis : « le taxeur est capable de voir une victime psychologique dans ce jeune-là, parce qu'il déambule devant lui »... Je le sais pas... ça vient de milieux différents, ça vient des milieux riches, des milieux pauvres, est-ce que c'est parce que t'es là au mauvais moment, ou est-ce qu'on t'a cherché, on t'a trouvé, je le sais pas. *(Jacques, policier)*

Une intervenante signale un phénomène de mieux en mieux connu voulant que plusieurs jeunes, lorsqu'ils se font « taxer » ou subissent même d'autres formes d'agressions, réagiront en tentant de « reprendre » le pouvoir sur la situation en devenant eux-mêmes agresseurs :

Un moment donné, veux, veux pas, si tu agresses quelqu'un, peu importe la manière, et que l'autre est victime, cette victime-là va vouloir rechercher un pouvoir, donc va devenir un agresseur, et là, tu te retrouves dans un cercle vicieux. *(Madeleine, maison de jeunes)*

Peu d'intervenants se prononcent toutefois sur cette question, et les avis semblent partagés. Un autre intervenant affirme ainsi, au contraire, que les jeunes qui se font « taxer » ne sont pas nécessairement enclins à répliquer de la même façon, par le taxage :

Je ne suis pas prêt à dire nécessairement que le taxé devient taxeur. Non, je suis pas prêt à dire ça, parce que moi, j'en ai pas vu des jeunes que je sais qui se sont fait taxer pis qui, par après, vont écœurer d'autre monde. Non, moi, j'en ai pas vu. Pis même un jeune qui va se faire taxer, même lui, il trouve ça con, y a pas envie nécessairement de le faire aux autres. *(Antoine, travailleur de rue)*

Le taxage se produit le plus souvent, selon certains intervenants et comme on pouvait s'y attendre, dans les endroits où se rassemblent les jeunes, particulièrement à l'école ou dans des parcs, et en l'absence d'une supervision d'adultes :

Le taxage se produit dans la rue, quand il y a pas trop de monde, quand je suis pas là, ça c'est sûr [rire]. Quand y a pas beaucoup de monde, dans la rue, dans l'école aussi, un peu partout. Dans le fond, je pense que c'est quand l'occasion est là pis qu'ils peuvent pas être pris. Ça se passe souvent dans des milieux, je dirais, des milieux clos, à l'école on se connaît, au parc, on se connaît [...]. Donc les cas de taxage, on les retrouve plus dans les écoles, dans les parcs, dans certains parcs. L'an passé ici j'ai trouvé trois dossiers où des jeunes mettaient un droit de passage, une passerelle, pis là ils ont taxé des jeunes... *(Jacques, policier)*

Dans les écoles on sait que le taxage c'est très très très très très présent. *(Madeleine, maison de jeunes)*

9.3.2 Pourquoi les jeunes taxent-ils ?

Selon plusieurs intervenants qui se prononcent sur la question, comme pour bien d'autres formes d'agression, il semble que la notion de pouvoir soit au cœur du concept du taxage. Les jeunes taxent pour acquérir des biens, mais aussi, et peut-être surtout, parce qu'ils recherchent le pouvoir :

On a besoin d'avoir du pouvoir. Alors que ce soit du taxage, de l'intimidation au niveau des relations sexuelles, ou whatever là, peut importe quoi, quant à moi ça, c'est toute une question de savoir peut-être qui on est, pis de se donner une identité [...] J pense que c'est plus une question d'individu, d'aller chercher un pouvoir individuel là-dedans. *(Madeleine, maison de jeunes)*

Les jeunes disent qu'il y en a qui se font voler leur casquette, l'argent pis des trucs comme ça, mais c'est toute fait sous forme de : « je blague avec toi, donne-moi ta casquette, je suis plus fort, j'ai plus de pouvoir ». « Ben non, je te donnerai pas ma casquette », il finit par avoir la casquette. C'est souvent des menaces au travers de ça. Y a un prof qui a été témoin de ça une fois. *(Janie, intervenante scolaire)*

Comme nous le verrons dans la prochaine section, les jeunes ne sont pas tentés de confier aux autorités qu'ils sont victimes de leurs pairs. Dans le cas du taxage, particulièrement, des jeunes et des intervenants se l'expliquent puisqu'ils observent que d'être victime de taxage est perçu négativement par l'ensemble des jeunes ; se faire taxer peut être un signe de faiblesse :

De dénoncer le taxage, c'est comme tabou parce que c'est un signe de faiblesse de s'être fait taxer. *(Janie, intervenante scolaire au secondaire)*

Les jeunes qui se font taxer n'en parleront pas aux adultes parce que ce serait comme d'avouer que t'es faible... *(Marc, secondaire V)*

Peppler et coll. (1997) se sont intéressés à la problématique du « taxage » telle qu'elle se présente à Toronto. Leurs données se fondent sur les résultats d'un sondage de victimisation administré à 300 jeunes et sur les résultats de 25 observations terrains d'événements de taxage. Selon eux, dans la dynamique qui mène au taxage, la recherche du pouvoir importe davantage que la dimension économique.

En outre, le taxage peut devenir très dégradant pour la victime, surtout lorsqu'il se produit de manière répétitive. Les victimes développent alors une réputation négative de faibles, aux yeux de leurs pairs, sont dès lors rejetées, isolées et, conséquemment, se voient plus à risque d'être revictimisées. Les observations des auteurs montrent que presque la moitié des enfants qui sont victimes de taxage sont aussi taxeurs et vice-versa. La majorité des témoins du taxage soutiennent à leur façon le taxeur puisqu'ils aident rarement la victime, allant même parfois jusqu'à applaudir les gestes du taxeur. Selon les auteurs, il est alors important de développer, chez les jeunes, des sentiments d'empathie pour la victime.

10 Briser la loi de l'omerta ?

Les jeunes hésitent, pour différentes raisons, à dénoncer leurs pairs aux autorités à la suite d'un conflit.

Cette tendance à ne pas dénoncer serait premièrement liée à la peur des représailles, omniprésente quelle que soit la situation qui donne lieu au conflit.

Un intervenant associe, quant à lui, cette observation à un manque de conscience de la part des jeunes témoins d'un événement conflictuel quant aux conséquences pour la victime :

En secondaire III, un jeune qui est victime de taxage et qui décide de dénoncer, c'est correct. Mais la population étudiante, en général, trouve la moitié que c'est correct, l'autre moitié que c'est pas correct. « Il a stoolé » ! Pis ! Il a stoolé un crime, est-ce que c'est stoler ça de dénoncer un crime ? Le jeune qui stoler n'aura pas l'appui de tous les étudiants. Donc il y a peut-être un manque de conscience sur la gravité de la victimisation. Lui, il s'est fait taxer, il a pas dormi pendant tant de temps, il a pas voulu dénoncer, on l'a forcé à dénoncer, pis il a dénoncé. Pour les jours qui vont suivre, ah il va être bienvenu, mais après ça, on dirait que, dans la tête des jeunes, pis là c'est du niveau régulier, on l'appuie, pis on l'appuie pas : « Ben c'était pas si grave que ça, finalement, il s'en est fait pour rien. Pis l'autre, il est pas si pire que ça. » Là on se met à hésiter... (*Jacques, policier*)

La forte sensibilité des jeunes aux influences de leur groupe de pairs, encore plus marquée chez les jeunes n'ayant qu'une faible estime de soi, est aussi portée au compte du silence maintenu par eux. Ainsi, les jeunes seront portés à suivre les directives du groupe, lequel met en jeu leur réputation en les forçant à prouver leur capacité de se défendre par eux-mêmes (Gorsky et Pilitto, 1994). Et encore une fois, la peur des représailles incitera les jeunes à se conformer à la loi de l'omerta :

Un jeune victime, y'a peur d'aller le dire à quelqu'un. Sinon l'autre va le traiter de tapette : « tu t'en vas voir du monde, t'es pas capable de te défendre tout seul ! » Fait que là, la personne est portée à pas aller le dire à personne. Elle garde ça pour elle-même, elle va pas le dire à des adultes. Les jeunes ne sont pas portés à dénoncer les trucs de violence, ils ont vraiment peur : « Ah tu m'as stoolé ! », tsé. « Tu vas voir, parce que tu m'as stoolé je vais te faire des problèmes. » Y vont te faire des menaces. (Maxime, secondaire III)

Les jeunes ne voient par ailleurs pas comment les adultes pourraient les aider. En fait, ils ne voient pas comment les solutions préconisées par les adultes peuvent réellement leur venir en aide. En conséquence, la seule façon de régler un conflit avec un pair, dans l'esprit des jeunes, peut effectivement être de frapper en retour.

Mais, c'est parce que, tsé je sais pas, les adultes y peuvent pas faire grand'chose. Mais, c'est comme, je me souviens un moment donné, j'avais un problème avec quelqu'un, pis là j'en ai parlé à ma mère. Ma mère, ce qu'elle disait, c'était comme pas pour m'aider. Elle disait : « parle-lui ». Ouais, fait que *next time* que j'ai un problème avec quelqu'un, j'irai pas voir ma mère. C'est plus quelqu'un qui pourrait vraiment m'aider, comme à le frapper. L'adulte peut rien faire là-dessus, à moins qu'il t'accompagne tout le temps. Parce qu'un moment ou l'autre, tu sais jamais l'autre personne qu'est-ce qu'a va te faire

tsé. Parce que là, les adultes sont pas là 24 heures sur 24. C'est comme y disait, peut-être y va marcher dans la rue un moment donné, pis y va se faire pogné. Pis si jamais la personne en question se fait parler par l'adulte, ça changera pas ça, moi je pense pas que ça changera pas. La personne, genre qui taxe, elle va dire : « ok, je recommencerai pas » et tout, mais c'est comme elle va pas changer juste parce que quelqu'un y a parlé. Faudrait vraiment qu'il arrive quelque chose. C'est parce que, aussi tsé, je connais un gars, j'avais un gars de la famille, il s'est fait tuer. C'est parce qu'il avait fait quelque chose à un gars, y'a quatre, cinq ans et le gars est allé en prison. Quatre ans, pis là yé ressorti, pis il marchait dans la rue et tout, pis là y'a vu le gars, pis il est allé chercher son gun pis il l'a shooté, pis il est parti. Tsé, il était en liberté conditionnelle, mais c'est comme même après avoir sorti de prison, le gars est venu encore après cette personne et l'a tuée. C'est parce qu'y en veut, parce qu'il était en prison à cause de lui. La prison ne l'a pas changé fait que... (Isabelle, secondaire III)

La dénonciation des agressions au système judiciaire est aussi rarement envisagée par les jeunes comme une solution pour régler leurs conflits. Le système judiciaire, selon ce qu'en pensent les jeunes mais aussi certains intervenants, se révèle inapte à protéger une victime contre d'éventuelles représailles de la part de ses agresseurs. En outre, la punition anticipée pour l'agresseur est jugée, par plusieurs, stérile voire dangereuse :

Pis moi, j'ai été extrêmement pognée, parce que là c'était de lui dire : « O.K., si tu l'as reconnu le gars, si tu décides que tu fais une plainte... » il dit : « ben oui mais j'en ai reconnu un sur les trente ! » Il dit : « je vais faire une plainte contre un sur les trente, il va pogné dix heures, vingt heures de travaux communautaires ? » La conséquence, non seulement elle risque d'être rien... ou carrément : « je vais juste me refaire pogné ». Fait que bon, la seule solution c'est : « je vais y aller avec mon frère pis il croira même pas à ça, ils verront rien arriver pis on va les démolir », t'sais ! Ils ont un langage extrêmement difficile, c'est vraiment : « on va les tuer, on va les démolir »... (Sophie, maison de jeune)

Certains intervenants avouent donc ne pas voir dans la dénonciation au système judiciaire la meilleure solution pour intervenir auprès des jeunes. Ceux-ci préconisent plutôt un système de conséquences aux actes qui soit plus près des jeunes, intégré même à l'école, afin que la conséquence soit plus immédiate et, partant, plus efficace :

On préconise la dénonciation... Mais moi je ne crois pas au système judiciaire de ce moment-ci. Je trouve qu'il faut peut-être trouver une autre forme de justice, qui serait peut-être moins exigeante. Le gars quand je te parlais tantôt, tout le monde sait que c'est un taxeur. On arrive à la Cour, cinq mois après, pis il est trouvé non-coupable. Quel pouvoir on vient de donner au taxeur, et comment on vient de démolir notre victime, c'est incroyable ! Pis là les jeunes, attention, t'as pas le droit d'être sévère avec les jeunes, mais il faut que tu sois juste. Si t'es pas juste, ça marche pas. Tu viens de perdre ta crédibilité, tu viens de planter, ça ne marchera jamais. Le système judiciaire, tout le monde, les jeunes à l'école, ils le savent tous que c'est un taxeur. Pis là, ils ont tous su qu'il s'en était tiré. Pis là après ça, moi j'arriverais encore une fois avec d'autres accusations, eh non ! On me croira plus là, c'est fini ! Donc il faut absolument qu'on trouve une justice interne qui est plus près d'eux autres. Qui les concerne plus eux autres. Moi je pense beaucoup à la médiation, j pense après ça des jeux de groupe, des interventions qu'on fait pour faire comprendre, des jeux de rôle, des choses comme ça. [...] Va falloir trouver des façons comme ça, on est en train de penser, dans certaines écoles, à se faire des systèmes de justice. (Jacques, policier)

On n'a jamais eu de jeunes qui sont venus nous voir, des taxeurs ou des taxés. C'est beaucoup les jeunes [qui font partie du groupe de discussion] qui l'ont nommé. C'est que c'est pas évident de donner une solution, c'est pas si facile que ça de dénoncer, de dire à tout le monde : « dénoncez, dénoncez, dénoncez ! » Mais sans leur dire c'est quoi les conséquences possibles, c'est un peu... pas malhonnête, parce que c'est sûr que quand on dit : « dénoncez », c'est comme je disais tantôt, ça part d'une bonne volonté. Mais je pense que, des fois, il y a les conséquences reliées à ça... (Sylvie, milieu communautaire)

Une intervenante, relatant une expérience qu'elle perçoit comme étant positive, précise les conditions qu'elle estime essentielles afin d'encadrer la dénonciation d'une victimisation infligée par un jeune ou un groupe de jeunes à un autre il faut 1) que l'intervention se fasse rapidement et 2) qu'elle soit connue de l'ensemble des jeunes. Dans ce contexte, une réelle concertation entre les divers acteurs intervenant auprès des jeunes s'avère primordiale :

On s'est donné une ligne directrice, quand il arrive un cas de taxage, on va encourager les victimes à signaler à la police, on va informer au fur et à mesure la victime de qu'est-ce qui se passe, du traitement de la demande, on va traiter la demande avec diligence, rapidement, dans le temps c'est-à-dire qu'on a nous-mêmes le procureur de la Couronne dans le coup avec nous à la table, [...] il y a automatiquement un mécanisme qui se met en marche pour que le traitement se fasse de façon rapide et exemplaire, et coercitive pour les taxeurs. Alors, ça s'est su et je vais te dire que ça a comme eu un impact dans le sens qu'on n'en a pas entendu parler cette année comparativement à l'année dernière et à il y a deux ans. [...] Et on l'a publicisé, on l'a dit aux jeunes, on l'a pas gardé simplement en catimini, et je vais te dire que les écoles, cette année, en tous cas, c'est ce qu'ils nous ont dit, que le pourcentage de plaintes concernant le taxage avait diminué. (*Sylvie, milieu communautaire*)

En outre, pour qu'un jeune accepte de confier un problème qu'il vit avec un ou plusieurs autres jeunes à un adulte, il faut d'abord qu'il soit persuadé que l'adulte va le prendre au sérieux et qu'il ait le sentiment que l'adulte va s'impliquer réellement dans le règlement du conflit, qu'il va réellement chercher à l'aider, et qu'il va pouvoir faire quelque chose pour l'aider. En un mot, il faut que le jeune ait des raisons de faire confiance à l'adulte qu'il sollicite pour l'aider. C'est ce que Patricia, une élève de secondaire III, explique dans l'extrait suivant, en lien avec une expérience qu'elle a vécue :

Moi je connais un fille, y'avait deux filles qui l'aimaient pas, qui voulaient la frapper. Elle en a parlé au directeur, le directeur a dit : « même si c'est pas dans l'école que vous la pognez, que j'apprenne qu'il est arrivé de quoi à cette fille... », tsé y se connaissaient elle et le directeur, elle lui parlait, elle avait confiance dans le directeur, et le directeur a dit que même si c'était pas dans l'école qu'ils la pognaient, qu'il arrivait de quoi à cette fille-là, qu'il y aurait une conséquence. Tsé, qu'y seraient expulsées ou bien... Fait que ça, ça peut-être empêché qu'ils le fassent. Le directeur, admettons j'y dis « Y'a quelqu'un qui m'écœure » et tout ça, le directeur il disait : « même si tu te fais écœurer, mais tu te fais battre ou quelque chose en dehors de l'école, je vais être là pour voir ». Parce qu'au moins tu lui as dit. Y sait que s'il t'arrive de quoi, c'est à cause de ces deux-là. Genre, les parents, tsé admettons je marche chez nous et je me fais battre un moment donné là, les parents y sauront pas c'est qui. Mais si j'en ai parlé avec le directeur, le directeur peut-être qu'il pourra appeler mes parents. (*Patricia, secondaire III*)

Les réponses au sondage adressé aux jeunes lavallois dans le cadre de la présente étude confirment que les jeunes sont peu portés à faire appel aux adultes pour régler les problèmes qu'ils vivent avec leurs pairs. On constate toutefois que les distributions varient selon le type d'incident envisagé.

Ainsi, lorsqu'il est question de « taxage », les jeunes se tournent tout autant vers leurs parents (18 de 57 jeunes taxés) que vers leurs amis (17 des 57 jeunes taxés) (ces catégories ne sont par ailleurs pas mutuellement exclusives). Ce sont les seules personnes qui sont interpellées de manière significative. Reste que 6 des 57 cas de « taxage » rapportés dans le cours de l'étude ont donné lieu à des plaintes à la police. Près de la moitié des jeunes taxés (23 d'entre eux) affirment, pour leur part,

n'en avoir parlé à personne. Essentiellement deux raisons sont évoquées pour expliquer leur silence ; 9 d'entre eux estiment que cela n'aurait servi à rien et 7 autres avouent qu'ils ne voulaient pas que les adultes s'en mêlent. La peur des représailles ne ressort pas ici explicitement, mais il y a tout lieu de croire qu'on ne veut pas que les adultes s'en mêlent pour ne pas risquer d'être l'objet de représailles de la part de l'agresseur.

Du côté de ceux qui avouent avoir été battus une ou plusieurs fois par leurs pairs, au nombre de 163 dans notre sondage, encore une fois un grand nombre choisissent de ne pas en parler à qui que ce soit. Parmi ceux qui décident de mettre à jour la situation, les confidents sont toujours, dans des proportions sensiblement semblables, les parents pour 63 des jeunes victimes et les amis pour 54 d'entre elles (ces catégories n'étant par ailleurs pas mutuellement exclusives). Parmi ceux-ci, 46 indiquent qu'à la suite de leurs révélations, rien ne s'est passé. Du côté de ceux qui ont choisi de taire leur expérience de victimisation aux mains de leurs pairs, 25 jeunes affirment n'en avoir pas parlé parce que cela n'aurait servi à rien.

Enfin, parmi les 22 jeunes qui révèlent avoir été forcés de « faire des choses sexuelles », la très grande majorité indiquent en avoir parlé à quelqu'un, soit 6 d'entre eux à leurs parents, 5 d'entre eux à un(e) ami(e), et 4 d'entre eux à quelqu'un d'autre (les catégories étant cette fois mutuellement exclusives). La police a été prévenue dans 3 cas. Les quatre jeunes victimes qui n'en ont parlé à personne avouent soit qu'elles avaient trop honte, qu'elles avaient peur qu'on leur reproche le geste posé ou qu'elles avaient peur d'être punies. Dans tous les cas, elles indiquent qu'elles ne voulaient pas que les adultes s'en mêlent.

Mentionnons encore, au sujet du sondage, que lorsqu'on leur demande ce qui les a motivés à se confier à telle ou telle personne plutôt qu'à une autre, les jeunes indiquent, quasi à l'unanimité, qu'il s'agit d'une question de confiance.

Une mauvaise expérience, le manque de collaboration d'un adulte alors que le jeune réclame son aide auront pour conséquence qu'une prochaine fois le jeune évitera d'appeler l'adulte à son secours. Il est donc impérieux que non seulement les adultes fassent preuve de compréhension devant le jeune qui dénonce une situation qu'il juge le mettre en péril, mais il faut aussi qu'ils tentent, dans toute la mesure du possible, d'apporter une solution au problème du jeune : une solution qui fera tout autant l'affaire du jeune que celle des adultes.

L'extrait suivant témoigne du fait que les jeunes ne savent pas vraiment à qui s'adresser lorsqu'ils se sentent menacés. Souvent, on l'a vu, ils vont se tourner vers les amis. Mais il n'est alors pas du tout certain qu'ils reçoivent l'accueil souhaité ou l'aide nécessaire. Dans d'autres cas, les jeunes préféreront tout simplement se taire, essentiellement, encore une fois, par peur des représailles.

Jessie en fait ainsi le récit :

Moi je connais quelqu'un qui se fait faire des menaces. Mais là tsé, c'est des petites menaces que le gars y fera jamais. Mais tsé, y l'attaque pis là, la fille elle se laisse faire, elle le dit pas à personne, elle le dit juste à une amie pis elle fait rien, elle se laisse faire. C'est comme il lui dit : « emmène-moi de l'argent demain sinon je vais te battre ». Pis, c'est ça, elle est pas portée à le dire aux adultes alentour. Mais, tsé je suis sûre qu'il le fera pas vraiment par exemple. Y dit : « si t'es l'amie à telle, moi j'suis plus ton ami ». Moi ça me dérangerait pas qu'y soit plus mon ami tsé, y me taxe. Elle, elle croit ses menaces, pis elle a peur sauf que... elle est gênée. Pis c'est pas à nous autres de le dire aux adultes, c'est à elle de le faire. C'est le choix à la fille de le dire ou pas le dire. Des fois, tu vas pas aller le dire parce que si jamais tu le dis, la personne va aller te battre. Ou, des fois, ce que tu peux faire dans ce temps-là, tu t'arranges pour pas aller à l'école. Ok, si tu le vois après à l'école, quand tu sors, tu vas pas à l'école l'après-midi. (Jessy, 5e année)

Or, parvenir à s'impliquer réellement n'apparaît pas nécessairement facile aux intervenants, surtout lorsque les conflits se passent à l'extérieur du milieu d'intervention dans lequel ils œuvrent :

On le vit nous autres [les conflits entre groupes de jeunes de différents territoires, de différents quartiers], mais en retrait. C'est pas des guerres ouvertes qui se vivent à la maison de jeunes. Alors, la médiation on peut pas en faire sur des jeunes qu'on connaît pas, on sait pas d'où ça sort... Ça ne vient pas de chez nous... Nous autres on récupère des bribes, on est là avec notre jeune, pis on lui dit : « regarde, je te le dis tout de suite, il y en a pas d'issues, vers quoi tu t'en va là, c'est un mur de briques ». Mais t'sais, c'est comme de leur dire : « fumes pas, c'est pas bon pour tes poumons, ça va brûler tes cellules, t'sais, n'importe quoi... ». Notre message, c'est sûr qu'on va le passer, qu'on va le dire pis qu'on va le passer, pis c'est sûr qu'on va pas leur dire : « bon, envoye, vas-y fort là, bats-le, il l'a mérité, pis veux-tu que j'aille t'aider ». Mais c'est pas toujours évident de trouver une solution aux conflits entre les jeunes. (*Sophie, maison des jeunes*)

La même intervenante ouvre peut-être la voie à une avenue de solution en expliquant qu'elle n'hésite pas à sortir de son milieu pour intervenir auprès des jeunes ayant des conflits, que ces conflits impliquent des jeunes qui fréquentent l'organisme auquel elle est rattachée ou non. Une telle implication, considère-t-elle, aura l'avantage de montrer aux jeunes une certaine cohérence dans l'encadrement et le soutien offerts par les adultes significatifs à leurs yeux :

Moi c'est arrivé fréquemment que je suis à la maison de jeunes et on est pas loin [d'un lieu de rassemblement des jeunes] pis quand je vois que tout le troupeau sort en même temps en courant, là, « oups, là, on s'en va là-bas ! »... Ou j'appelle 911. Ça a déjà créé beaucoup de colère chez les jeunes, les premières fois où ils m'ont vu faire ça, ils ont dit : « t'as pas d'affaire, ça se passe pas à la maison des jeunes ! » Parce que nous autres on est ben stiff de : « c'est notre terrain, c'est notre maison ! ». T'sais, ce qui se passe ici, nous autres on fait respecter l'ordre pis pour la simple et unique raison qu'on veut que ce soit encore ouvert demain. C'est pas compliqué. Ça fait que, quand ils ont vu qu'on appelait la police pour des affaires qui se passent pas là, j'ai dit : « ça c'est ma responsabilité de citoyen, mon ti-gars ! » J'ai dit : « moi je sais, ce que tu me laisses comme écho, c'est que t'appelles ton frère plus vieux, pis moi je sais très bien dans quoi il trempe ton frère plus vieux. Je suis désolée mais si je sais ce qui se passe en quelque part, je vais l'appeler le 911 ». Pis tu vois, ça a été ben dur pour eux autres de l'avalier cette pilule-là. Au début, c'était comme ben gros. Mais tu vois, nous autres on joue sur deux rôles, on veut donc être adultes significatifs, notre but c'est ça, on démord pas de ça. Mais d'un autre côté, ils ont

l'impression qu'on est rough avec eux autres, pis qu'on leur joue dans le dos, on veut qu'ils se fassent poigner... Notre rôle est difficile. *(Sophie, maison de jeunes)*

Plusieurs intervenants préconisent donc la dénonciation des agresseurs faite à certaines conditions, alors que d'autres hésitent à prôner un tel type d'intervention craignant que les victimes subissent des représailles ou, encore, doutant que les autorités sauront prendre en charge adéquatement la dénonciation. Certains répondants précisent que la prise en charge des « agresseurs » doit également se faire à certaines conditions. Il s'agit d'offrir un suivi à l'intervention, que l'intervenant accompagne tant le jeune agresseur que la victime dans une démarche d'apprentissage :

Souvent, c'est comme un processus d'arrêt d'agir, on va valoriser l'arrêt d'agir à travers la dénonciation, mais en même temps, on le fait dans un but d'aider. Qu'est-ce que ça dit ce comportement-là, qu'est-ce qu'on peut faire ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour aider la personne, démystifier, défaire le tricot qui a mal été fait, ou qui avait des mauvaises mailles. On est là pour aider autant les victimes que les agresseurs. [...] Alors c'est très clair que le constat à Laval c'a été que l'agresseur a besoin d'aide, mais l'agresseur sera pas rejeté. Il sera pas protégé non plus, on va dénoncer. *(Élizabeth, CLSC)*

Quelqu'un qui se fait taxer, qui se fait violenter, nous on va encourager en tant qu'intervenant d'aller porter plainte à la police, d'aller jusqu'au bout. C'est très important, parce qu'on n'est pas d'accord qu'un jeune fasse du mal à un autre, pis que rien ne soit fait, non. On encourage le jeune et on supporte le jeune à porter plainte à la police. Et là, de là on va supporter la victime de l'agression et l'autre aussi. Parce que l'autre a beaucoup à apprendre aussi, l'agresseur. Et on ne dit pas dénonciation, on dit « porter plainte ». [...] Parce que nous autres on fait une démarche intellectuelle, le jeune a subi une agression, nous on embarque le jeune : « Si tu fais ça, tu te respectes toi » L'autre jeune, il va apprendre des choses, il va peut-être avoir à faire des travaux communautaires, il va peut-être passer un mois en centre d'accueil fermé, mais faut que l'autre personne faut qu'il apprenne aussi que c'est un apprentissage, comprends-tu ? Mais en même temps, on laissera pas l'autre jeune sans support. Pis on le dit aux jeunes : « Écoute, si tu fais mal à quelqu'un, tu en subiras les conséquences. » On informe les jeunes de qu'est-ce qui peut arriver suite à leurs actes. *(Francis, travailleur de rue)*

11 Synthèse des principaux résultats de l'étude et pistes de solutions

11.1 L'ÉTUDE DANS SES TRÈS GRANDES LIGNES

Les entrevues avec les jeunes et les intervenants, de même que la recension des écrits que nous avons réalisée au sujet de la violence vécue entre jeunes nous amènent à proposer qu'un plan d'action s'oriente autour d'une approche écologique et transactionnelle qui tienne compte des effets dommageables du stress sur la santé physique et mentale des personnes, et des effets dommageables des divers contextes de vie sur le développement des jeunes. Il s'agit alors de s'occuper des jeunes de manière générale en tenant compte des différents contextes dans lesquels ils vivent et des liens qu'ils entretiennent avec les institutions. Le modèle transactionnel, en effet, met en relief le fait qu'une intervention sera d'autant plus efficace qu'elle interpelle la communauté dans son ensemble, en opposition à des interventions isolées, axées uniquement sur l'individu, ce qui rejoint l'opinion exprimée par un certain nombre des intervenants que nous avons rencontrés :

Il faut intervenir au niveau de jeune, des parents, de la télé, de la radio, des journaux, de la société au grand complet. C'est tout à travailler, si tu travailles juste les jeunes et que tu continues à donner ce modèle de société-là, ça te donne quoi ? Ça te donne absolument rien. (*Benoît, travailleur de rue*)

Inspirées largement de Hamel et coll. (1998 : 278), les recommandations suivantes nous paraissent s'imposer. Il s'agit :

- ❖ de contribuer à la fois au renforcement des facteurs de protection (favoriser la participation pleine et entière du jeune à la vie en société dans toutes ses dimensions) et à la réduction ou à l'élimination des facteurs de risque (lutter contre la désorganisation sociale ou briser l'isolement et des jeunes et des institutions) ;
- ❖ d'intervenir simultanément sur diverses constitutantes du système (à la fois sur les jeunes, les familles, dans les écoles, les réseaux et autres organisations de la communauté), ce qui aurait pour effet de multiplier les opportunités d'insertion du jeune au sein de la société ; et
- ❖ de recourir à des stratégies d'action diversifiées et intégrées de manière à favoriser un continuum articulé d'interventions.

Concrètement, il s'agirait notamment de favoriser, par l'échange d'informations et par une formation appropriée, le développement d'une vision commune de l'intervention partagée par l'ensemble des intervenants... plutôt que d'intervenir uniquement au cas par cas auprès des jeunes. Des objectifs tels le développement de l'estime de soi, de la capacité de s'exprimer ou de résoudre ses conflits auront

en effet plus de chance d'être atteints s'ils sont intégrés aux gestes quotidiens des intervenants les plus près des jeunes.

Au plan macrosocial, vouloir changer l'environnement dans lequel évolue le jeune — qui, souvent, ne répond pas à ses besoins — peut signifier, comme le suggèrent nombre des répondants, avoir à lutter contre les valeurs de compétition et de performance, contre l'individualisme et contre la pauvreté, dans une perspective à long terme.

C'est notamment à l'école que les répondants observent la présence de valeurs de compétition et de performance, valeurs qui se traduisent par une tendance à axer essentiellement les objectifs d'apprentissage sur les matières scolaires, au détriment du développement d'autres habiletés sociales, manuelles ou physiques, qui permettraient de répondre à un ensemble de besoins fondamentaux des jeunes. Ces valeurs marquent également la famille, premier lieu de socialisation des jeunes. Dans ce cas, la compétition et la performance peuvent se traduire par des horaires de travail surchargés, faisant qu'il est difficile, voire impossible, d'allier le rôle de parent au rôle de travailleur. Certes, sur le plan de l'intervention à long terme, il peut être pertinent de tenter d'ajuster les horaires de travail au rôle parental, mais, à plus court terme, les maisons de jeunes ou les maisons des enfants semblent pouvoir offrir un répit aux parents et améliorer la qualité de vie des jeunes.

Si peu de solutions à long terme sont apportées pour tenter de diminuer la pauvreté, des solutions proposées pour contrer les valeurs d'individualisme pourraient, néanmoins, permettre de réduire les effets de la pauvreté en favorisant la création de liens et de ressources venant en aide aux familles les plus démunies.

En bout de ligne, il s'agit de viser à régénérer le tissu social, ce qui peut se faire de différentes façons. La création d'activités favorisant le rapprochement entre jeunes, entre adultes, ou entre jeunes et adultes devrait orienter les objectifs de chacun des systèmes interpellés lorsqu'il s'agit de contribuer au développement du jeune. L'importance de favoriser le rapprochement entre jeunes et adultes, en particulier, est signalée maintes fois par les jeunes, comme dans l'exemple suivant :

J'pense que c'est l'attitude que le prof a envers les élèves qui va faire qu'on a envie d'aller lui parler, tsé il ne prend pas juste pour certains élèves, il essaie de créer des liens entre eux autres. (Marc, secondaire V)

À l'école, les répondants, spécialement les jeunes, proposent entre autres que les intervenants scolaires — y compris, voire principalement, les professeurs — qui ont déjà un lien avec les jeunes s'impliquent auprès de ces derniers en dehors des cours. Comme en témoigne une expérience positive

rapportée par une intervenante scolaire, le seul fait que les professeurs se promènent dans l'école et prennent le temps de discuter avec les élèves peut faire toute la différence.

L'expérience de l'organisme *La parentèle*, œuvrant à Laval, qui préconise la réalisation d'activités collectives (activités de loisirs familiaux, halte parent(s)-enfant(s)...), fournit un bon exemple des bienfaits d'activités visant à rapprocher jeunes et adultes. Les effets d'une telle entreprise se répercutent sur l'ensemble de la collectivité, en permettant, comme l'explique Carrier (1993 : 29), à la fois de mettre à jour la pauvreté du quartier et de dénoncer la négligence institutionnelle à l'endroit de ses habitants :

L'organisation collective devient alors plus qu'une réponse à des besoins individuels. Elle transforme la composition objective du milieu. Ce processus de prise en charge communautaire ouvre la possibilité d'influer autant sur les relations vécues dans le milieu que sur les relations que la petite communauté entretient avec la structure exosystémique. La Parentèle devient alors un porte-parole permettant de mettre en lumière la pauvreté du quartier et la négligence institutionnelle à l'endroit de ses habitants.

Comme nous le verrons de manière plus détaillée plus loin, le développement d'une concertation entre les divers acteurs œuvrant auprès des jeunes constitue certainement un premier pas, incontournable, dans la poursuite de l'objectif de contribuer à la régénération du tissu social.

Au plan macrosocial, toujours, la question d'un contexte multiethnique de plus en plus présent surgit. Si, pour certains répondants, les conflits multiethniques sont pratiquement absents de leur réalité, d'autres les considèrent, au contraire, quasi omniprésents. Encore une fois, c'est en visant à rapprocher les jeunes entre eux que l'on tend à réduire considérablement l'apparition de tels conflits. De fait, les jeunes appartenant aux minorités ethniques semblent plus particulièrement à risque d'entretenir un faible lien avec la communauté d'accueil. Comme les valeurs et les règles formelles ou informelles de la terre d'accueil ne sont pas toujours semblables en tous points à celles prônées par leurs parents, il devient difficile, pour eux, de s'appuyer sur un cadre normatif clair.

La réflexion poursuivie par certains répondants nous amène à penser qu'avant de favoriser l'intégration des jeunes de minorités ethniques dans la société québécoise, il peut être profitable de tenter de développer leur sentiment d'appartenance à leur communauté d'origine. D'ailleurs, plusieurs intervenants observent une forte tendance des jeunes à vouloir se définir en regard de leur communauté d'origine, même s'ils sont eux-mêmes d'origine québécoise et qu'ils ne sont l'objet d'aucun incitatif en ce sens de la part de la famille.

Plusieurs intervenants signalent qu'une formation pour mieux comprendre les attitudes des jeunes en lien avec une pluralité de plus en plus grande de cultures qui se côtoient aiderait grandement à mieux intervenir auprès de chacun d'eux.

L'étude du contexte scolaire nous apprend que l'école ne permet pas toujours aux jeunes de combler leurs besoins fondamentaux. L'école est, par ailleurs, loin d'être la seule institution à ne pas toujours répondre à ces besoins ; l'ensemble de la communauté en est également responsable. Reste qu'aux yeux de nombre d'intervenants, l'école apparaît être un lieu stratégique permettant de réunir et de coordonner plusieurs acteurs susceptibles d'intervenir auprès d'un grand nombre de jeunes, en plus de constituer un milieu privilégié pour leur développement. Dans ce contexte, plusieurs proposent qu'un programme de prévention de la violence prenne racine à l'école et soit ramifié dans le reste de la communauté.

Dans l'élaboration d'un plan de solutions à caractère préventif, une des premières démarches pourrait donc être de tenter de voir dans quelle mesure l'école permet de répondre aux besoins fondamentaux des jeunes et quels moyens elle se donne pour y parvenir. La (non) réponse à leurs besoins fondamentaux est, en effet, au cœur de l'ensemble des propos tenus par les répondants. On mentionne ici les besoins d'identité, de valorisation, d'expression, d'écoute, de liens significatifs, d'encadrement, de pouvoir, et d'appartenance. Si ces besoins dans leur ensemble ne sont pas comblés par les institutions traditionnelles, cela entraînera, selon tous les intervenants, l'apparition de problèmes psychosociaux souvent importants manifestés par les jeunes. Certaines pistes de solutions telles l'implantation d'un conseil de coopération comme stratégie de gestion de classe, un programme de formation à la résolution des conflits et d'éducation à la démocratie, dont nous présentons brièvement des exemples un peu plus loin, paraissent des avenues de solution fort prometteuses en fonction des différentes perspectives présentées par les répondants. Une condition essentielle à la réussite de tels programmes, qu'ils se réalisent à l'école, dans les centres jeunesse, dans les CLSC ou ailleurs, est la connaissance et la reconnaissance du contexte dans lequel œuvrent les intervenants mis à contribution, faisant que ces derniers seront plus ou moins disponibles aux jeunes.

La présente étude nous sensibilise à certaines de ces conditions qu'il faudrait regarder de plus près en procédant à l'évaluation locale des besoins spécifiques signalés par les jeunes et par les intervenants. Sur ce point, il faut d'abord souligner que le travail des intervenants, scolaires ou autres, auprès des jeunes doit s'ajuster au contexte social où plusieurs observent le relèvement des normes de réussite professionnelle et scolaire au moment même où les soutiens familiaux et communautaires se précarisent au profit du développement d'un tissu social générateur d'une culture de plus en plus

individualiste. De plus, les répondants nous informent que la formation dispensée aux enseignants ne les outille pas adéquatement pour intervenir auprès des jeunes qui présentent des « troubles de comportements », de sorte que les nouveaux enseignants se sentent rapidement débordés lorsqu'il s'agit de conjuguer de concert l'atteinte des objectifs scolaires, la gestion de la classe et l'intervention auprès des jeunes de la classe.

Il s'agit donc, en bref, de revoir la formation des enseignants, personnels scolaires et autres, le type de soutien qu'ils obtiennent à la fois de l'entourage et de l'organisme au sein duquel ils œuvrent, et les programmes qu'ils développent ou qu'ils doivent suivre, de façon à mettre toutes les chances du côté d'une réponse adéquate aux besoins des jeunes.

Pour plusieurs intervenants, la non-réponse aux besoins fondamentaux des jeunes favorise l'apparition de conflits entre eux, conflits qui se traduisent par des actes de violence psychologique ou physique en contexte général ou, plus spécialement, dans les relations amoureuses, par des activités de taxage, de la délinquance perpétrée en gangs...

Les répondants remarquent, plus particulièrement concernant les conflits dans les relations amoureuses, que la violence — physique mais beaucoup plus souvent psychologique — que fait subir l'un des partenaires amoureux à l'autre s'installe graduellement de sorte qu'il est plus difficile pour la « victime » d'en reconnaître aussi bien la manifestation que les effets. Les intervenants observent que tant les victimes, le plus souvent des filles, que les « agresseurs » sont influencés par les valeurs, encore présentes aujourd'hui, valorisant la force et le contrôle chez l'homme par opposition à la docilité chez la femme. Les intervenants observent que les filles qui subissent de la violence dans leurs relations amoureuses voient souvent leurs parents enfermés dans une dynamique où le père domine et la mère se soumet. Ils notent aussi que des stéréotypes (la jalousie est une preuve d'amour ; la fille doit dire oui à une relation sexuelle complète si elle accepte d'embrasser le garçon ; un garçon ne parle pas de ses émotions, ne demande pas d'aide...) et des formes de violence plus ou moins intenses apparaissent, pour leur part, chez l'ensemble des étudiants rencontrés lors d'une séance de « sensibilisation à la violence dans les relations amoureuses ». Ce genre de séance de sensibilisation semble permettre aux jeunes de se questionner autant sur leur relation amoureuse (si tel est le thème) que sur leurs préjugés en la matière. Cependant, certains intervenants expliquent que les moyens utilisés jusqu'à présent pour sensibiliser les jeunes à la possibilité de vivre des situations de violence, même en contexte amoureux, n'ont pas réussi à les atteindre véritablement. Ceux-ci expliquent que les jeunes ont besoin de rêver et que l'amour constitue le rêve par excellence.

Ils constatent donc qu'on ne parviendra pas à atteindre les jeunes en faisant de cette dimension de leur vie une réalité menaçante. L'approche doit être positive, constructive, non pas défensive.

Le « taxage » est également au nombre des types de conflits vécus entre jeunes observés par les intervenants et rapportés par les jeunes eux-mêmes. Le « taxage », souvent le fait de quelques jeunes qui s'en prennent à un autre jeune, surgit fréquemment de manière spontanée, du moment qu'un jeune possède un bien convoité par d'autres jeunes. Cependant, selon plusieurs répondants et auteurs, la motivation des jeunes à la base du taxage n'est pas tant le désir de posséder le bien convoité que le sentiment de pouvoir que procure le fait de taxer quelqu'un. Il est alors possible, selon certains jeunes et intervenants, que la victime tente de reprendre du pouvoir sur la situation en se faisant elle-même agresseur, bien que cet avis ne soit toutefois pas partagé par tous les intervenants rencontrés. La vision du taxé se faisant taxeur, de la victime devenant agresseur est néanmoins répandue.

Une minorité de jeunes dénonceraient leurs pairs aux autorités, même lorsqu'ils en sont les victimes. D'abord, parce que la dénonciation est dévalorisée dans la communauté des jeunes au sein de laquelle la loi de l'omerta prévaut. Ensuite, par peur des représailles. Finalement, parce que les jeunes ne voient souvent pas comment les adultes, et encore moins le système judiciaire, pourraient les aider et les protéger contre d'éventuelles représailles. Pour plusieurs répondants, un ensemble de solutions s'imposent pour que les jeunes soient portés à dénoncer : les règles doivent être claires, et tant les victimes que les agresseurs doivent être au courant de ces règles ; des conséquences au geste doivent effectivement avoir lieu et rapidement ; l'implication des adultes doit se concrétiser, dépasser l'expression d'une certaine sympathie sans rien faire d'autre ; les intervenants doivent accepter de sortir des cadres de leur milieu d'intervention pour assurer la présence d'un véritable continuum d'intervention. On préconise aussi l'accompagnement des jeunes, tant victime qu'agresseur, dans une démarche de réflexion à caractère pédagogique à la suite de la dénonciation d'un geste violent. Le type d'intervention privilégié, quelle que soit la forme de violence, convie à la médiation dans la recherche d'une solution de conflit équitable et durable. On suggère même qu'un véritable système de résolution des conflits soit intégré à l'école pour rendre le traitement de l'affaire plus expéditif et plus près des jeunes, conditions essentielles à un règlement des conflits réussi.

Un dernier type de « conflit » que vivent les jeunes a été abordé par les jeunes et les intervenants que nous avons rencontrés. Il s'agit de la violence perpétrée par un groupe de jeunes, dite violence de gang. Nous avons vu d'abord que l'identification et l'appartenance au groupe de pairs font partie intégrante du processus de développement des jeunes. Il n'est dès lors pas étonnant de constater

qu'ils ont tendance à vouloir régler leurs conflits en s'appuyant sur le groupe. Les jeunes se rassemblent sur la base d'une identité et d'affinités communes (ethnie, style vestimentaire, idéologie, goûts musicaux...). La confrontation des différences peut donner lieu à des conflits, surtout lorsqu'un autre jeune ou un groupe de jeunes attaquent cette identité pour la dénigrer. Les manifestations de certains conflits entre jeunes se voient alors souvent encouragées et intensifiées en réponse à l'influence des pairs solidaires ou parce que l'on veut « sauvegarder sa réputation », ne pas avoir l'air lâche.

Le discours des intervenants sur la question des gangs organisés à Laval est partagé. Certains dénoncent en effet la présence de gangs criminalisés à Laval. Ils avouent cependant leur impuissance à en démystifier les ramifications qui se déploient souvent dans l'ombre. D'autres estiment plutôt que les jeunes qui se rassemblent font partie de groupes qui ne s'apparentent pas aux gangs juvéniles organisés. Il n'est par ailleurs pas étonnant de constater ces différences de perceptions puisque pas plus les intervenants que les auteurs ne s'entendent sur la définition d'un gang. Quelques signes, pourtant, semblent appuyer l'hypothèse de la présence de gangs plus ou moins organisés en territoire lavallois. On signale, entre autres, la manifestation de règlements de compte, l'apparition de tags sur les murs, le port d'armes par certains jeunes, la présence du crime organisé adulte à proximité, la présence de membres de gangs de Montréal sur l'île, et la possibilité de recrutement de filles dans certaines écoles pour faire partie de gangs.

En définitive, qu'il soit question de violence entre jeunes, de manière générale ou plus spécialement dans les relations amoureuses, d'activité de taxage ou de délinquance de gangs, l'évocation de besoins non comblés par les institutions traditionnelles ressort toujours au premier chef des motifs allégués pour expliquer l'apparition de telles manifestations de violence entre jeunes.

11.2 DES PISTES DE SOLUTION

11.2.1 L'établissement d'un conseil de coopération

Le conseil de coopération, dont nous résumons ici les principes, se fonde sur l'expérience de Danielle Jasmin (1994), enseignante dans une école de Laval depuis plusieurs années. Le principe n'est pas nouveau, mais il mérite qu'on lui reconnaisse sa valeur. Même s'il est plus spécifiquement question du conseil de coopération comme d'une méthode scolaire appliquée au primaire, l'auteure estime qu'une telle pratique peut être envisagée dans les écoles secondaires, et même à l'extérieur de l'école, dans les maisons de jeunes, les garderies, par les travailleurs de rue, les familles... L'intervenante suivante prétend d'emblée qu'une telle méthode permet au jeune en difficulté de briser l'isolement, de se

sentir appuyer moralement par d'autres jeunes qui vivent une situation semblable à la sienne. Le cheminement des autres peut, dans ce contexte, devenir un point de référence pour le jeune :

Je voulais faire un parallèle entre l'intervention individuelle et l'intervention de groupe [il est question de groupes sur la violence dans les relations amoureuses]. Moi ce que je trouve ben intéressant des groupes, c'est que souvent ça va beaucoup plus vite... dans le sens où, premièrement la fille elle se rend compte qu'elle est pas toute seule à vivre ça. Et deuxièmement, ce n'est plus juste intervenant-jeune, il y a d'autres jeunes qui disent : « ben regarde, moi j'ai fait ça, moi j'ai... » ce qui fait que... souvent la fille, quand elle va sortir des réunions, elle va moins se laisser faire... Je te dis pas qu'après ça, elle se laissera plus faire là, parce que c'est quand même un cheminement plus long. Mais moi, j'ai l'impression que ça a un impact. C'est une question aussi de comment tu vois l'intervention. Il y en a qui pourraient dire que c'est le contraire, mais moi je trouve qu'en individuel, tu atteins vite une limite, tandis qu'en groupe, la limite je trouve que tu l'atteins moins rapidement à cause de l'interaction. Quand elles sont entre pairs, c'est très dynamique comme discussion, pis des fois ça t'amène des affaires : « bon, ok, elle aussi ça lui a pris un an... » ou : « ok, elle, elle a fait ça comme ça, moi... ». (*Sylvie, milieu communautaire*)

Jasmin présente le conseil de coopération comme une approche pédagogique, fondée sur la coopération, l'expression et la communication, qui permet aux jeunes d'apprendre à s'exprimer de façon claire et civilisée et de connaître les autres en fonction de ce qu'ils vivent. Dans sa forme originale, un conseil de coopération est formé en réunissant tous les enfants de la classe avec l'enseignante. Disposés en cercle, ceux-ci gèrent la vie en classe autour des principes : comprendre, décider, organiser. Les dimensions ainsi touchées sont : 1) l'organisation de la vie en classe (travail, responsabilités, jeux...) ; 2) les relations interpersonnelles, dont les conflits, qu'elles soient vécues à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe, ce qui assure une continuité aux interventions ; 3) la planification de projets spéciaux. Le conseil de coopération se réunit pendant un temps qui peut varier entre 15 et 45 minutes, chaque semaine ou au besoin.

Par le conseil de coopération, chaque jeune, avec ses forces et ses faiblesses, voit sa place reconnue puisqu'on y accorde autant d'importance au groupe qu'à l'individu. Selon Jasmin (p. 5), le temps où se réunit le conseil de coopération : « c'est un moment d'apprentissage de l'acceptation des différences, de la compréhension des concepts, par exemple ceux de liberté et de respect des autres ». Toujours selon l'auteure, le conseil de coopération permet aux enfants de s'exprimer, d'être écoutés et de résoudre leurs conflits. Ce qui fait, notamment, que plusieurs problèmes sont résolus avant d'empirer, et qu'on peut souvent éviter que l'enfant ou l'adolescent soit exclu de la classe, de l'école ou de la commission scolaire.

En outre, les enfants et les adolescents à qui on redonne une partie du pouvoir sur leur vie sont responsabilisés et se sentent respectés, ce qui contribuerait à réduire les problèmes de violence, de décrochage scolaire ou autres. Selon Jasmin, les enfants qui font l'expérience du conseil de

coopération durant quelques années en viennent à l'intégrer comme système personnel d'organisation et de résolution des conflits.

11.2.2 La résolution des conflits et la médiation par les pairs

Plusieurs intervenants préconisent une intervention basée sur la résolution des conflits entre pairs et la médiation par les pairs. Dans certaines écoles de Laval, une telle démarche a d'ores et déjà été entreprise.

Pour cet intervenant, il faut prendre le temps d'accompagner les jeunes dans la résolution de leurs conflits en tentant de susciter une démarche de réflexion de leur part :

Il me semble qu'un conflit entre jeunes peut se résoudre facilement, mais par des gens qui ne sont pas des fonctionnaires. Des fonctionnaires dans le sens : « tel problème, telle solution ». Ça marche pas de même un être humain. Oui, ça donne un cadre de référence. On est des pédagogues, donc, un pédagogue ça fait quoi ? Ça amène les gens à s'arrêter pour réfléchir, pour évaluer la situation pis dire... y d'autres moyens, trouve-moi des solutions. Si on l'amène à trouver des solutions, ben peut-être la fois prochaine à la place d'envoyer deux coups de poings, il en donnera un. Pis peut-être la fois suivante, y va peut-être se dire : « je vais m'exprimer là-dessus ». C'est pour ça que moi, je commence à mettre sur pied des groupes de jeunes, des pairs qui vont faire de la médiation. (Robert, intervenant scolaire au secondaire)

L'accompagnement est d'autant important, pour cet autre intervenant, que les jeunes présentent souvent des difficultés à trouver des solutions à leurs conflits :

Moi je fais de la médiation beaucoup, je crois beaucoup à ce système-là, pis quand on arrive dans une séance de médiation où deux gars se sont tapés sur le nez, je leur dis : « qu'est-ce qu'on a maintenant comme solution ? »... Ils en trouvent pas. Une fois, tellement là, c'était une médiation par rapport au taxage, une casquette. Il y en a un qui a pris la casquette de l'autre, pis ça a duré longtemps avant que l'autre la lui remette, pis là on s'est rendu en médiation avec ça. Là, comme solution, qu'est-ce que vous envisagez ? Parce que c'est pas moi qui va trouver la solution, c'est eux autres qui vont la trouver la solution, « qu'est-ce que vous envisagez comme solution ? ». Premièrement, j'avais juste le goût de dire : « ben, premièrement, demande ta casquette », non, parce que là on leur donnait la solution au problème, eh ! ils savaient pas quoi faire avec ! Ils étaient mal pris, pis c'est toujours comme ça. Ils ont pas été habitués à réfléchir par eux-mêmes. (Jacques, policier)

La section qui suit se fonde sur l'expérience du Centre Mariebourg situé à Montréal-Nord, qui conduit le programme Vers le Pacifique (Moreau, 1999), lequel a comme objectif de prévenir l'émergence de problèmes psychosociaux chez les enfants de 6 à 12 ans. Le programme compte deux volets distincts : la résolution de conflits et la médiation par les pairs.

Les objectifs de la résolution de conflits sont : 1) d'aider les élèves à améliorer leurs relations avec autrui et à augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres ; 2) d'encourager les élèves à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique et d'expression verbale ; 3) de

développer chez les élèves une vision différente des situations conflictuelles ; 4) de développer chez les élèves une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits.

L'objectif de la médiation par les pairs est d'amener les élèves, en les formant, à utiliser la médiation comme mode de résolution de leurs conflits. Pour ce faire, on sélectionne des élèves qui démontrent les qualités requises pour être de bons médiateurs. Ceux-ci suivent une formation de dix heures. Il s'agit : « *d'amener les élèves à utiliser la médiation comme alternative efficace aux approches improductives de résolution de conflits ; de reconnaître et de développer les compétences des élèves quant à leur pouvoir de résoudre les conflits ; d'encourager l'implication sociale des élèves dans la gestion de leurs conflits* ». Une intervenante nous livre une expérience qui appuie la pertinence d'un tel projet :

J'ai un élève qui a des qualités humaines en secondaire V, très impliqué dans l'école, qui est venu dans la conversation [lors d'un conflit entre jeunes] : sans rien demander, il s'est impliqué dans la conversation, et essayait de faire comprendre son point de vue qui était très positif. Ça a eu un effet calmant parce que ça venait d'un jeune. Et l'ensemble des autres jeunes aurait eu peur d'affronter un groupe aussi populaire dans l'école, qui est étiqueté comme étant violent. Tu vas pas te mêler là... d'un coup que tu dises une connerie, ils te tombent tous dessus. Mais ce jeune-là, il s'est placé dans la conversation et ça a passé. (Janie, intervenante scolaire au secondaire)

Selon Moreau (1999), l'adhésion de la direction, des enseignants et des professionnels est une condition essentielle à l'implantation d'un tel programme, qui doit être une démarche d'école. Tous doivent donc être formés à la résolution de conflits, entendue et pratiquée d'une même façon, afin d'assurer une cohésion et une compréhension commune du projet.

11.2.3 L'éducation à la démocratie

L'éducation à la démocratie, dont parle Dallaire (1998 : 256-257), s'approche grandement des différentes perspectives rapportées dans ce rapport. « L'éducation à la démocratie doit préparer les jeunes à être des citoyens critiques, actifs, autonomes et solidaires au sein d'une démocratie qui vise l'intégration de tous ses membres », assure l'auteur. La démocratie à laquelle fait référence l'auteur s'inscrit dans la logique de la prise d'autonomie, l'empowerment, puisqu'il prône la distance critique des individus à l'égard des institutions sociales, l'engagement et la participation, par opposition à une logique qui préconise essentiellement la conformité et l'adaptation. La mise sur pied de comités de jeunes ayant le pouvoir d'influencer les institutions sociales en constitue la pierre angulaire. Ces comités visent à donner du pouvoir collectif aux jeunes par l'identification de leurs besoins et de leurs intérêts communs. Par la suite, ces besoins et ces intérêts sont présentés aux groupes qui

forment l'organisation scolaire, ou même à d'autres groupes sociaux, dans le but d'établir des moyens d'y pourvoir.

L'enseignement coopératif, dont nous avons décrit les principales composantes plus haut, constitue, selon Dallaire (1998), la pratique éducative la plus proche des objectifs d'une éducation démocratique, puisqu'il permet de développer au quotidien les habiletés sociales nécessaires à la participation à la vie démocratique : s'exprimer en groupe, raisonner, apprendre à négocier et à argumenter, prendre des décisions, résoudre des conflits, respecter les autres, développer son leadership, concevoir l'école comme une communauté dans laquelle chacun a un rôle significatif à jouer (sentiment d'intégration et d'appartenance). Les cours de *leadership* offerts dans une école de Laval, dont nous ont parlé des jeunes, s'inscriraient dans une telle logique :

Moi j'ai pris les cours de leadership et c'est très intéressant. Ce n'est pas juste un cours avec un prof en avant qui parle, on fait des projets. On décide d'un projet et le prof nous aide à le réaliser. C'est très populaire comme cours. (Rock, secondaire V)

L'éducation à la démocratie peut être atteinte aussi en donnant l'opportunité aux jeunes de s'exprimer et d'échanger sur des questions sociales qui les touchent. Dans l'extrait suivant, un intervenant explique l'importance, à ses yeux, d'apprendre aux jeunes à mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent :

Si on fait une école juste avec des cours, pis qu'on leur montre pas comment ça fonctionne la société là, ça devient plus compliqué. Et c'est pour ça que je te dis que, développer une société, ça se fait avec beaucoup de monde, les intervenants, les enseignants... faut qu'on leur dise : « vous êtes un citoyen en cheminement ». Les mathématiques, c'est important mais faut au moins te donner l'idée de situer ton portefeuille parmi les autres, c'est quand même important ça. La place de la femme dans la société, c'est comme important. On peut pas la bourasser comme ça là. Parce qu'il y a des gens qui arrivent d'autres cultures, pis qui arrivent avec leur violence aussi. Maintenant la Charte des droits et libertés... j'enlève le mot libertés et je mets « droits et devoirs. » (Robert, intervenant scolaire au secondaire)

Plusieurs jeunes du primaire et du secondaire déplorent de leur côté qu'on ne leur offre pas suffisamment l'opportunité de discuter de ces questions sociales qui les touchent et les intéressent :

À l'école, on n'a pas l'occasion de discuter, de débattre. À l'école, ils te disent : « c'est comme ça que tu dois agir, comme ci, fais pas ça ». Les jeunes c'est pas comme ça qu'on marche, on passe à travers nos expériences. Et à travers les expériences des autres. Si on commence à en parler, on va apprendre beaucoup plus que si une personne se met devant la classe et nous dit : « fais pas ça ». On a l'occasion de parler juste en classe de morale. Mais la majorité du temps, ils vont venir et dire : « ça c'est bon, ça c'est pas bon », c'est pas ça la réalité. Ce qu'on fait en ce moment, discuter sur la violence, on n'a pas l'occasion. La majorité des jeunes veut s'exprimer, il y en a toujours qui vont rester repliés sur eux-mêmes, ceux qui veulent donner leur opinion, comme moi, ma personnalité c'est de parler fort. (Tomazo, secondaire V)

Finalement, dans l'optique d'une éducation à la démocratie, Dallaire pose la question suivante : comment guider les jeunes « marginalisés », ceux qui sont le plus loin de l'expérience démocratique,

dans l'apprentissage de la démocratie ? Sans pouvoir y fournir de réponse claire, l'auteur insiste pour dire qu'une telle question doit être au cœur de nos préoccupations.

11.2.4 La prévention de la violence : une démarche communautaire

Comme le montrent les résultats de la recherche, la prévention de la violence chez les jeunes implique un grand nombre d'acteurs : jeunes, parents, professeurs, membres du personnel de soutien, membres de la direction et administration de l'école, ainsi que d'autres membres de la communauté dont ceux œuvrant au sein des forces policières et de la cour juvénile, des ressources communautaires et des services de santé (Gorski et Poilotto, 1993 ; Prothrow-Stith, 1994 ; Soranio Soranio et Jimenez, 1994 ; Zins, Travis, Brown et Kinghton, 1994). Une approche communautaire doit viser à faire des liens entre les différentes institutions. Un directeur d'école nous confiait, à cet égard, son sentiment d'impuissance face aux actes des jeunes après l'école et face aux interventions qui s'y rattachent. L'école Henri-Julien à Montréal pousse l'audace jusqu'à intégrer une maison de jeunes au sein même de l'école, favorisant ainsi un réel continuum d'intervention. Il s'agirait de voir quels sont les résultats d'une telle initiative. L'évaluation d'implantation et des effets est heureusement au programme des promoteurs de cette jeune initiative.

En clair, il ne fait aucun doute qu'une approche réaliste doit avoir pour mot d'ordre le continuum des interventions intégrées, planifiées, orchestrées où le jeune trouve sa place, et où l'on tend à le rendre autonome et à en faire un citoyen actif.

11.2.5 La prise d'autonomie ou l'empowerment

➤ Le point de vue des intervenants

On n'a pas appris aux jeunes à prendre des initiatives, à être créatifs. On les a toujours contrôlés...
(Jacques, policier)

Le besoin d'exercer un certain pouvoir sur sa vie et, dans une certaine mesure, sur celle des autres, ressenti par les enfants et les adolescents revient fréquemment dans le discours des intervenants et des jeunes interrogés. Ce besoin, lorsqu'il n'est pas comblé dans le cadre des institutions traditionnelles, conduirait certains jeunes à prendre le pouvoir par des moyens que les intervenants estiment socialement inacceptables.

Plusieurs intervenants déplorent ainsi que les jeunes, et même souvent leurs parents, n'aient pas le pouvoir de réagir face à certaines conditions sociales qui ne les satisfont pas. Pour l'intervenant cité ici, il faut d'abord que le jeune arrive à mieux déchiffrer la société dans laquelle il vit afin de mieux cerner comment améliorer son environnement :

Y'a pas non plus à mettre de côté tout ce qui est de l'influence. On regarde seulement les nouvelles à la télévision, ou pour celui qui lit les journaux, on voit tout ce qu'on peut faire au niveau d'images de violence. Et le jeune, c'est une éponge, il s'imbibe de la société. Alors quand le jeune s'imbibe de la société, et que nous, les adultes, on est à la recherche de comment le faire arriver à comprendre telle ou telle chose, il faudrait d'abord qu'il décode cette société-là. Et un jeune qui est violent, pour moi, c'est un jeune qui a comme de la difficulté à décoder son entourage. C'est-à-dire de comprendre comment elle fonctionne cette société-là et de lui permettre de voir que lui, il peut réagir sur cette société-là. Parce que de prime abord, c'est un jeune, il a comme pas droit de parole pis il se dit : « ça se passe pas comme je veux, mais qu'est-ce que tu veux que je fasse là dedans ? ». Bien souvent, il entend les parents dire la même chose, alors il suit un peu comme un mouton. Mais un moment donné, tu peux pas toujours subir. Subir, c'est comme quelqu'un qui est un roseau, ça plie, ça plie, ça plie, un moment donné ça casse. Et quand ça casse, c'est là que la violence s'évacue. C'est normal. Je dis pas que la violence est normale, je dis que le geste est compréhensible par rapport à ça. (Robert, intervenant scolaire au secondaire)

Une démarche visant l'amélioration du bien-être des jeunes devrait aussi, selon plusieurs, impliquer la communauté dans son ensemble et non seulement les professionnels spécialisés en sciences humaines et sociales. Il s'agit, dans cet esprit, de donner plus de pouvoir à la communauté et de lui offrir des opportunités réelles de s'impliquer dans la promotion du bien-être des jeunes, comme l'explique Francis, travailleur de rue :

C'est important d'impliquer la communauté, c'est-à-dire les jeunes, les parents, entre autres, c'est très important. Le monde terrain, donc les éducateurs dans les écoles, le curé... Est-ce que tu sais que beaucoup de monde va voir le curé ? C'est important de s'ouvrir à la communauté... Les personnes dans les dépanneurs, par exemple. Ça a l'air stupide, mais eux autres sont là chaque jour... Même tout de suite je te nommerais quelqu'un qui travaille comme gardienne, dans un centre d'achat. Elle connaît tous les jeunes, toute la violence, elle la connaît ! (Francis, travailleur de rue)

Le même intervenant estime que de redonner le pouvoir aux communautés afin d'améliorer le climat social risque de modifier la conception de l'aide parfois apportée par les professionnels aux jeunes. Ainsi, les professionnels spécialisés en sciences humaines et sociales devraient, selon lui, partager leurs connaissances et leur pouvoir d'intervention au profit d'une prise en charge par la communauté. Il s'agit non seulement pour l'intervenant d'être supportant et significatif pour le jeune, mais de favoriser le développement des liens que le jeune entretient avec son propre réseau social et qui perdureront une fois l'intervenant disparu du décor :

Que les professionnels supportent une communauté pour faire des actions, pour améliorer les conditions de vie. Quand moi je ne serai plus là pour faire le travail de rue, que ça ne tombe pas à l'eau, que ça reste là. Il faut donc partager notre expertise, mais c'est ça qu'on fait pas, on garde trop les choses pour nous autres. Un intervenant, c'est quelqu'un qu'on a plus de besoin après. Quand on a plus besoin de quelqu'un, ça veut dire qu'on a fait notre job. Quand on reste toujours là, ça veut dire qu'on n'a pas partagé nos connaissances, nos pouvoirs. En détox, ça m'est arrivé pis j'étais super content, j'ai dit au jeune : « si jamais tu vois que t'as besoin de moi, je suis disponible ». « Non non, je veux aller avec mon oncle ». Eh ! Cool ça ! C'est ça le vrai travail ! Si moi je suis pas là, il y a un oncle qui peut être là ! Ça

veut dire que ça coûte moins cher à l'État, la communauté se prend en main, et on reste toujours là pour informer, ils peuvent m'appeler pour me dire : « je ne comprends pas » ou « c'est dur »... Oui, là on peut le faire et on laisse aller après. *(Francis, travailleur de rue)*

Une autre intervenante se questionne aussi sur l'efficacité d'une intervention où l'on retire un jeune de son milieu familial lorsque la société l'estime inadéquat. Retirer le jeune de sa famille risque, selon elle, de provoquer d'autres actions, des réactions, de la part de « l'aidé » qui seront jugées tout aussi inacceptables :

Il faut sécuriser les jeunes, mais sécuriser, t'es qui pour le sécuriser ? Hen ? C'est une loi, ça s'appelle la Loi de la protection de la jeunesse, c'est une TS qu'il ne connaît pas, qu'il va apprendre à connaître ! Du jour au lendemain, il est sorti de sa famille, on l'a placé là, on l'a placé là, on l'a placé là... C'est la réalité de bien de ces jeunes-là. Fait que quand je te disais tantôt qu'ils avaient pas d'identification, même malgré notre intervention à nous-autres, souvent, quand on agit, on provoque encore plus... on détruit encore plus que ce que l'enfant vivait. T'sais mettons, s'il se fait casser un bras par un ou l'autre de ses parents, eh !, nous on va le retirer, ça pas de bon sens, hen ? Socialement, ça aucun bon sens... il reste que c'est des parents. Que ce soit des bons ou des mauvais parents, c'est ses parents. C'est toujours comme très délicat, pis c'est pas toujours facile. Pis en faisant des actions comme ça, ça en crée d'autres. *(Maria, centres jeunesse)*

À cause d'une tendance à cloisonner les problématiques, les interventions se multiplient, souvent auprès des mêmes personnes « sectorisées » et « clientélisées » par service pour les besoins de programmes définis, qui ne parviennent pas pour autant à réellement régler les problèmes à la source. Elles en créent même d'autres, à la longue, de dévalorisation, de démotivation, de déresponsabilisation et de dépendance (Faniel, 1999 : 1). Il s'agit, plutôt, de dépasser les frontières artificielles établies entre les différentes disciplines (Dallaire : 1998).

➤ **Le point de vue des auteurs : redonner l'autonomie au jeune**

Dans la foulée des critiques formulées en sciences sociales, nombre d'auteurs, d'intervenants et de jeunes dénoncent, d'une part, le modèle de développement économique dominant, producteur d'appauvrissement et d'exclusion plutôt que de progrès social, et insistent, d'autre part, sur l'importance d'un renouveau démocratique, la nécessaire reprise d'autonomie ou empowerment des collectivités et sur la tout aussi nécessaire régénération du tissu social (Dallaire, 1998).

L'*empowerment* se définit, d'un côté, comme « a process, a mechanism by which people, organisations, and communities gain mastery over their affairs » (Rappaport, 1987 : 122) et, d'un autre côté, comme « un instrument de progrès social destiné à augmenter l'accès aux ressources des laissés pour compte à travers des luttes menées par des mouvements progressistes » (LeBossé, 1996 : 130).

La théorie de l'*empowerment* s'inscrit dans le prolongement des critiques faites à l'égard d'une prise en charge dominante des problèmes sociaux par l'État et se traduit par un virage communautaire

donnant lieu à une prolifération de nouvelles initiatives du milieu ayant en commun la volonté de « faire ailleurs et autrement » (Lamoureux, 1994). Il s'agit de reconnaître la communauté comme un acteur central du bien-être de ses résidents, et de l'intégrer au coeur de nouvelles pratiques sociales et communautaires respectueuses de la diversité culturelle, créatrices de cohésion sociale, renforçant la capacité d'accroître le pouvoir sur sa vie et de forger son propre destin (Dallaire, 1998). Cette alternative aux pratiques dites traditionnelles de l'État s'inscrit dans le courant d'une éducation populaire qui cherche un moyen d'offrir à chacun plus de possibilités de reconnaître et de résoudre ses problèmes en utilisant ses propres ressources et celles de la collectivité, tout en apprenant à développer ses aptitudes et ses compétences (Legendre, 1993).

Pour que le processus d'appropriation du pouvoir d'action par la communauté et les individus qui la composent se réalise dans un projet de prévention-promotion, de la violence par exemple, certaines conditions doivent être remplies.

D'abord, le programme doit favoriser l'accès à plus d'opportunités et de ressources amenant une « réallocation du pouvoir ». Ceci suppose une transformation profonde des rapports entre les intervenants et les usagers des services offerts à la collectivité, favorisant le dépassement du modèle technocratique dominant dans les services sociaux qui, selon plusieurs auteurs, maintient les personnes dans une position de dépendance et d'infériorité, et les insère dans des rapports de consommation passifs (Sarason, 1976, 1981 ; Rappaport, 1981 ; Bélanger et Lévesque, 1991). À l'opposé, la vision de l'*empowerment* tente d'encourager le développement de rapports entre les intervenants et les usagers faisant que ces derniers agissent en citoyens actifs et se sentent responsables d'eux-mêmes et de la qualité de leur environnement (Breton, 1994).

Ensuite, pour qu'un programme basé sur l'*empowerment* se concrétise, il doit susciter un réel désir de changement dans la communauté (Breton, 1994, Lee, 1994). À ce titre, certains considèrent que les obstacles à l'*empowerment* ont des racines structurelles. En effet, les populations marginalisées détiennent peu de pouvoir et subissent régulièrement l'action des forces répressives (Lee, 1994). Dans ce contexte, la conscientisation du grand public s'avère indispensable pour atteindre des changements qui se répercutent jusqu'aux racines du mal (Dallaire et Chamberland, 1996). Dans cette optique, plusieurs écrits sur l'*empowerment* font référence à l'approche de la conscientisation développée par Freire (1974) (Swift et Levin, 1987 ; Stapples, 1990 ; Breton, 1994 ; Lee, 1994 ; Dallaire et Chamberland, 1996), qui vise à favoriser une distance critique (conscience critique) par rapport aux conditions de vie oppressantes, aux situations d'exploitation et de domination, afin de

permettre à une communauté et à ses membres de s'engager dans une action collective de changement déjà prônée par Amplement et Doré, en 1983.

Finalement, plusieurs auteurs rapportent que le processus d'*empowerment* suppose quatre dimensions à travailler au plan de l'intervention : l'estime de soi, les compétences, la conscientisation et la participation (Staples, 1990 ; Breton, 1994 ; Lee, 1994). L'interaction de ces quatre dimensions, suggère Ninacs (1995), contribuerait fortement à l'édification du processus d'*empowerment*.

Le Bossé (1997) insiste sur la notion de participation dans le processus d'*empowerment* et en relève trois composantes qu'il estime essentielles. La première réfère à la participation des personnes aux actions susceptibles d'augmenter leur niveau de contrôle. La seconde concerne leur pouvoir d'action effectif qui se caractérise par les possibilités d'accès aux ressources matérielles, humaines et organisationnelles. La dernière réfère au pouvoir de décision qui se traduit par l'implication des personnes dans les processus décisionnels. D'autres auteurs soulignent, en particulier pour ce qui est des jeunes, l'importance de leur participation réelle aux prises de décisions qui les concernent (Pransky, 1991 ; Dallaire, 1998).

Ce survol aura permis de constater que le concept d'*empowerment* se rapporte à la capacité des individus et des groupes de développer une conscience critique, et d'élaborer des actions collectives afin de susciter des changements sur l'environnement et les pratiques conventionnelles qui entretiennent des rapports d'inégalité, une mauvaise répartition des ressources, et qui empêchent la manifestation du potentiel individuel et collectif (Zimmerman, 1990 ; Breton, 1994 ; Swift et Levin, 1994). L'*empowerment* est une conception porteuse d'espoir parce qu'elle autorise l'individu à croire que son action fait une différence (Dallaire, 1998).

Chamberland et coll. (1996) signalent toutefois que l'*empowerment* collectif ne semble présent que dans une faible proportion de projets préventifs et promotionnels, et pratiquement absent du secteur institutionnel. Ce sont, le plus souvent, les activités de soutien et de renforcement du potentiel des personnes qui prévalent. Sans nier la valeur de ces actions, certains auteurs insistent sur l'intérêt que l'on doit porter à un deuxième type d'*empowerment*. Ceux-ci distinguent l'*empowerment* individuel (self-empowerment) et collectif. Le premier nie le recours à l'action collective et renvoie, d'une certaine façon, aux approches behavioristes centrées sur la prise en charge des individus par eux-mêmes. Le problème, selon Le Bossé (1996), c'est que même si un individu détenant peu de pouvoir peut individuellement s'en sortir, la majorité demeure sans pouvoir

tant que l'environnement ne change pas. C'est ici, en fait, que le développement de l'*empowerment* collectif prend tout son sens parce que son action vise un changement structurel.

➤ Exemples de projets basés sur l'*empowerment*

Dans l'optique de distribuer plus de pouvoir aux jeunes, de leur donner le droit de parole et de favoriser leur participation aux décisions qui les concernent, plusieurs intervenants et plusieurs jeunes suggèrent que des comités de jeunes soient développés, particulièrement dans les écoles mais aussi dans d'autres milieux tels les organismes communautaires ou dans les instances régionales. Ce type de comité existe déjà dans certaines écoles de Laval.

Moi ce que j'ai suggéré c'était de créer un comité de jeunes parallèle au comité de personnes adultes, pour vraiment faire des choses avec les jeunes. Ils savent, c'est eux autres qui le vivent ! Déterminer leurs besoins à eux. C'est eux autres qui devraient diriger les orientations avec le support des adultes. *(Francis, travailleur de rue)*

Nous autres, on essaie beaucoup de travailler, pis ça c'est nouveau là ce qu'on essaie de faire, ça fait même pas un an... on travaille beaucoup la vie associative, que les jeunes exercent leur citoyenneté. *(Sylvie, milieu communautaire)*

L'intervenante suivante rapporte une expérience de participation des jeunes aux décisions de la maison des jeunes où elle travaille. Deux jeunes, élus par l'ensemble des jeunes qui fréquentent l'organisme, font partie du conseil d'administration. Ils prennent part à différentes décisions et, notamment, sont présents lors de la passation d'entrevues en vue de choisir les animateurs de la maison des jeunes. L'intervenante observe qu'au plan personnel, cette pratique valorise beaucoup les jeunes et leur offre une expérience exceptionnelle en vue d'une éventuelle entrevue qu'ils auraient eux-mêmes à passer :

On a un Conseil d'administration évidemment, et on a des jeunes qui sont élus par les autres jeunes qui siègent sur notre Conseil d'administration. Ils ont droit de vote, et ces jeunes-là font partie de ceux qui font passer des entrevues aux futurs animateurs... J'ai été passée en entrevue par des jeunes, si ça passait pas, ça passait pas. Ils ont tous des décisions à prendre à plusieurs niveaux. En tous cas, ça c'est assez exceptionnel. Ça fonctionne pas comme ça partout. Mais dans le regroupements des maisons de jeunes, c'est un état de fait, les jeunes ont deux sièges au C.A. [...] Les entrevues de futurs animateurs [...] c'est une valorisation extrêmement importante, pis une expérience de vie, écoute ben, ça c'est des entrevues, pour nous autres, on sort de l'université, ça fait que je me dis quand ils auront des entrevues, ils vont ben le voir c'est quoi qui est fatigant pis c'est quoi qui est bon, pis c'est quoi qui m'a accroché. Pis en trois ans, j'ai jamais vu un jeune dire : « ah ! lui j'y aime pas la face, on le prend pas ! » [...] Ils ont des arguments habituellement bien fondés, pis, ils sont ben impressionnants là-dedans. *(Sophie, maison de jeunes)*

Une autre intervenante déplore toutefois que les institutions, dans ce cas-ci une école, ne permettent pas toujours aux comités de jeunes d'exercer un pouvoir significatif, les décisions qui leur sont confiées concernant majoritairement des situations qu'elle estime triviales :

Il y a des comités de jeunes dans certaines écoles, mais est-ce qu'ils ont un réel pouvoir ? Pis ça, je te le dis là, c'est très très personnel. Moi ce que je réalisais dans les écoles, c'est que c'est un peu hypocrite ce qu'on leur dit : « vous avez un comité, admettons des 4e, 5e secondaire. Là, l'école va élire le comité pour l'année ». Mais t'sais en même temps, le comité c'est souvent les plus populaires... Pis c'est aussi, ça peut être « la bouffe est pas bonne à la cafétéria, ok, on mange tu des patates... ». T'sais c'est des niaiseries fait que c'est pour ça que je dis que des fois c'est un peu hypocrite parce que c'est pas un réel pouvoir. Si on leur donnait le pouvoir de négocier les règlements de l'école, on pourrait être surpris. Je ne pense pas que les jeunes ils veulent tout faire. Des fois ils sont même plus sévères que les adultes. C'est ça, je trouve que c'est souvent sur des niaiseries qu'on leur permet d'exercer leur pouvoir. Ça, je trouve ça un peu dommage. Parce que je trouve que c'est une belle place pour apprendre justement à affirmer ses droits, à négocier. Parce que c'est ça, c'est de la négociation. Parce que tu vas devoir négocier toute ta vie, pis je trouve ça plate que ça soit une fausse représentation en quelque part. *(Sylvie, milieu communautaire)*

Mis à part les comités de jeunes, d'autres types de projets développés dans une perspective d'*empowerment*, rapportés par les intervenants, méritent d'être mentionnés. Entre autres, il est question d'une revue réalisée sur le thème de la violence chez les jeunes. Les jeunes sont les auteurs des textes sur le sujet, ce qui leur permet, au plan individuel, de s'exprimer sur ce qu'ils vivent et, au plan de l'environnement, de conscientiser les jeunes eux-mêmes et les adultes sur ce que vivent les jeunes :

L'année passée on a fait des revues on a eu un budget pour ça [...] pis c'était ben clair que, les jeunes moi, je leur donne du papier, des crayons, de la colle, des ordinateurs pis je leur dis : « go ! Je te donnerai pas de cours sur ce que je pense des facteurs de risques de la violence, de toutes façons vous allez vous endormir, [rires] ». J'ai dit : « mais allez, allez-y fort ». J'ai eu, c'est des textes là, c'était bon, les cheveux te dressent sur la tête. *(Sophie, maison de jeune)*

Une autre intervenante fait référence à des capsules vidéos produites par des jeunes. Dans le cas suivant, la capsule permet aux jeunes de dénoncer l'une de leurs grandes préoccupations : la violence familiale. Selon la répondante, un des objectifs du projet viserait à susciter des débats sur le sujet entre les jeunes et avec les adultes afin de trouver des solutions de rechange à la violence manifestée et vécue tant par les jeunes que par les adultes :

Nous autres ce qu'on aimerait faire... Parce que les jeunes s'adressent aux adultes, fait qu'il faut trouver des publics adultes. Pis ce serait de prendre admettons une capsule, admettons la capsule du père stressé au travail qui se défoule sur sa famille, dans cette capsule-là, on la regarde avec les adultes pis les jeunes font de l'animation. Donc, ils reprennent les rôles qu'ils avaient, pis ils font un petit peu une animation interactive. Et là, ils demandent aux adultes : « comment ça aurait pu se passer différemment ? ». Fait que peut-être l'adulte, il peut venir alimenter... pour essayer de dire bon, ça pourrait se passer de même, de même, pour avoir des façons différentes. Parce que comment ils vivent la violence, ils voient pas comment ça pourrait être différent. Fait qu'on essaie, t'sais on aimerait ça les amener à un autre niveau. *(Sylvie, milieu communautaire)*

Un autre exemple de capsule se présente de la manière suivante :

L'autre groupe, eux autres ont décidé de s'adresser aux 9-12 ans, pour les raisons que je t'ai nommées tantôt, pis ils ont décidé de le faire en théâtre interactif. Donc, ils ont monté deux scénarios, un ça se passe dans une cour d'école, c'est trois jeunes, qui en ridiculisent une autre. C'est beaucoup par rapport à la violence verbale, psychologique. Mais il y en a une de cette gang-là qui est plus le témoin, parce qu'elle embarque pas, elle dit : « ben coudonc, est-ce que vous vous en venez là, on a autre chose à faire que de niaiser le monde ». Elle essaie de détourner mais sans jamais dire qu'elle les trouve cons de

faire ça. Pis après ce scénario là, il y a une animation, il y a un autre scénario, une autre animation. Durant l'animation, les deux animations c'est les mêmes questions qui sont posées. Ce qu'on pose aux enfants comme question c'est : « est-ce que ça se peut, est-ce que c'est une situation qui se peut ? », pis à partir de là est-ce que vous, parce que, au début c'est ça, ce que j'ai oublié de te dire c'est dans l'introduction, on leur demande pour eux autres, c'est quoi la violence, pis après on leur demande de regarder dans chaque scénario, s'ils voient de la violence. Fait que là, un coup qu'on a fini le premier scénario, on demande aux enfants si ça se peut, là s'ils disent oui (il y en a sûrement qui disent oui), on leur demande où est-ce qu'ils ont vu de la violence. Fait que là, on y va avec ça, pis là un moment donné on leur dit : « est-ce que ça aurait pu se passer différemment ? » Où on veut en venir, c'est que bon, quand t'es agresseur, on peut pas dire « ben lui il avait juste à pas la niaiser », t'sais un agresseur, pis la victime « elle, elle avait juste à se défendre ». On met beaucoup l'accent sur le témoin qui pourrait agir, parce que le témoin il est pas d'accord, sauf qu'il agit pas. Il fait juste dire, elle embarque pas, mais en même temps, elle dit pas à leurs amis qu'elle trouve ça ben niaiseux pis que ça donne rien. Fait qu'on essaie de mettre l'accent sur le témoin qui pourrait dénoncer... (Sylvie, milieu communautaire)

D'autres types de projets basés sur l'approche de l'*empowerment* ont pu être recensés, cette fois au fil de nos lectures en vue de la réalisation de la recension d'écrits en lien avec la présente étude.

Le programme « Virage » vise à sensibiliser la communauté et ses membres en regard d'une réalité jugée problématique dans le quartier (violence, toxicomanie, sida, santé mentale...) avec la participation de ceux et celles qui sont touchés par le problème social en question. Il vise aussi à informer et à conscientiser les jeunes à l'égard de la sexualité, des maladies transmises sexuellement et du sida en mettant l'accent sur les rapports amoureux, et non seulement sur les techniques de protection, ceci à l'aide de témoignages apportés par des personnes faisant ou ayant fait l'expérience des problématiques en question. Le projet accorde ainsi une place aux personnes qui vivent le problème social et à leur expérience en leur donnant la parole. Le projet reconnaît concrètement les organismes du quartier dans l'élaboration et la mise sur pied des actions à entreprendre (Bourgon, 1996). Dans ce projet, les partenaires ne sont alors plus vus comme un public-cible mais plutôt comme des codéfinisseurs des actions à entreprendre (Hébert et Bouffard, inédit).

Le projet RAP-VIH mis sur pied en collaboration avec le centre des jeunes L'Escale 13/17 et les Centres jeunesse de Montréal a pour but la prévention des maladies transmises sexuellement et du sida, de la toxicomanie et de la violence dans les relations amoureuses chez les adolescents de Montréal-Nord. La prévention se réalise par des jeunes ayant eux-mêmes vécu de telles difficultés. Au titre des réalisations du projet RAP-VIH, citons, par exemple, la création d'une bande-dessinée portant sur le recrutement de prostitué(e)s par les gangs de rue ; la création d'une carte ressource pour les adolescents de Montréal-Nord ; l'animation dans deux écoles d'ateliers sur la violence dans les relations amoureuses pour les classes d'élèves en cheminement particulier et les élèves de secondaires III et IV ; le travail de rue (parc, arcades, restaurants...) et le travail de corridor (travail à l'intérieur des murs de deux écoles).

Le projet *1, 2, 3, GO!* vise l'amélioration du bien-être des tout-petits et de leurs parents dans les milieux défavorisés en encourageant le développement d'un environnement sain et sécuritaire. Plus spécifiquement, la stratégie consiste à offrir des ressources financières et techniques aux communautés intéressées par le projet (Centraide, 1996). En plus de favoriser la mobilisation d'une coalition d'acteurs locaux, le projet offre un accompagnement et la mise à disposition d'un réseau d'experts bénévoles. La stratégie d'*1, 2, 3, GO!* se fonde sur l'implication des acteurs locaux et des parents, et sur leur capacité à prendre en charge la conception, la réalisation et la gestion de l'initiative dans le voisinage (Le Bossé et Dufort, 1995). Le postulat de base sur lequel repose le succès du projet s'appuie sur l'idée que « les personnes aux prises avec une réalité incapacitante (l'existence d'un environnement à risque pour les tout-petits et leurs parents) sont les mieux placées pour y trouver des solutions, pourvu qu'elles disposent des ressources, du pouvoir et du soutien nécessaires. » (Rappaport, 1987 ; Breton, 1989 ; Lee, 1994).

11.3 NÉCESSITÉ, OBSTACLES ET CONDITIONS FACILITANTES D'UN PARTENARIAT ENTRE INTERVENANTS

Tous les intervenants interrogés reconnaissent l'importance de travailler en partenariat avec divers acteurs de milieux différents pour améliorer l'intervention auprès des jeunes. Plusieurs intervenants des écoles, des maisons de jeunes, travailleurs de rue, CLSC, centres jeunesse... affirment, d'ailleurs, déjà travailler en partenariat avec différents organismes. Pour eux, l'expérience du partenariat tantôt est satisfaisante, tantôt se heurte à des obstacles qui contreviennent à son bon fonctionnement.

Nous présentons d'abord une expérience positive de partenariat. Cette expérience convainc des avantages du partenariat interdisciplinaire et intersectoriel. L'intervenante qui rend compte de cette expérience souligne comment la concertation avec différents partenaires facilite un échange d'informations qui permet de mieux connaître ce que vivent les jeunes. Le jeune, plutôt que le travail du professionnel, est ainsi placé au centre des préoccupations des différents intervenants, et c'est à partir de sa situation que l'équipe interdisciplinaire intersectorielle désigne l'intervenant le mieux placé pour intervenir :

On fait des choses en interdisciplinarité, en étroite collaboration avec nos partenaires, on est tissés serré, on se tient ensemble, pour justement être sur le terrain et être vigilants sur ce qui se passe, pis se passer l'information, avoir un réseau de communication, qui fait qu'on est à jour au fur et à mesure de ce qui se passe pour nos jeunes. Alors, ce que je peux dire c'est que ça sécurise de savoir qu'on a fait des efforts de partenariat plus significatifs, basés sur un engagement plus réel qu'avant. Comme on se cache pas la tête dans le sable, on dit pas : « ben c'est son problème à lui, moi je fais ce que je peux de mon bord, pis j'ai rien à me reprocher ». On a décidé que c'est l'affaire de tout le monde, de tous les partenaires qui sont impliqués en jeunesse, et on est même rendus à se dire qui est mieux placé pour intervenir, c'est pas nécessairement le professionnel du CLSC qui va le faire, des fois c'est un organisme communautaire,

Synthèse des principaux résultats de l'étude et pistes de solution

l'intervenant scolaire... quand on met le client au centre, pis que l'expert devient une équipe au lieu d'une discipline particulière, ben à ce moment-là, je pense qu'on a plus d'espoir, qu'on va avoir une vue d'ensemble pis une richesse au niveau des expertises en présence, plus que se soumettre à un, je le sais pas moi, un psychologue ou un pédopsychiatre qu'on pense qu'il a toutes les réponses. (Élizabeth, CLSC)

La même intervenante explique que la mise sur pied d'une *Table de concertation-jeunesse* donne de bons résultats. Ce mode de fonctionnement permet de mieux connaître et reconnaître les mandats et les limites d'intervention des institutions dans lesquelles œuvrent chacun des acteurs et, partant, de les respecter :

On vient de décider de se donner une Table de concertation jeunesse sur notre territoire, avec tous les partenaires qui côtoient de près ou de loin les jeunes. On parle des jeunes contrevenants, du centre jeunesse, de la DPJ, de la police communautaire, de la commission scolaire, des centres d'emploi pour les jeunes, les intervenants, les éducateurs spécialisés dans les écoles, les CLSC... beaucoup de monde. D'abord, pour mieux encore se connaître dans ce qu'on fait, connaître les limites dans l'intervention. Parce que des fois on peut chialer après la DPJ en disant : « eh ! Je l'ai signalé, c'était grave pis ils n'ont pas retenu mon signalement... » « Oui mais pourquoi ? ». À cette Table-là, on peut comme nommer qu'est-ce qu'on fait, pas rentrer dans les détails de l'intervention, mais c'est quoi les limites de l'intervention, pis qu'est-ce qu'on peut faire quand on se partage la même clientèle mais on est avec chacun nos limites... (Élizabeth, CLSC)

La même répondante toujours poursuit sa défense du bien-fondé du partenariat, en se référant à l'expérience de la table de concertation à laquelle elle siège. Elle en conclut que l'échange d'informations et de services s'effectue plus facilement d'individus à individus que d'institutions à institutions :

Comment on peut se rendre le service mutuel, rendre accessible plus facilement les services, en se disant : « bon ben si tu as besoin du CLSC, regarde t'as tel nom que tu peux retenir qui va être ta clé d'accès à tous les autres services », plutôt que d'essayer de trouver dans le dédale qui peut le mieux te desservir. On veut travailler ensemble pour se donner une force de frappe quand on veut faire des représentations, quand on veut dénoncer que dans tel milieu il y a un problème, qu'il faudrait développer davantage... Je trouve ça intéressant dans la mesure où on va faire de l'inter-sectorialité qu'on va pas juste travailler en multidisciplinarité ou les uns à côté des autres... non. C'est vraiment : « comment on peut aller plus loin dans le partenariat avec des engagements : je m'engage, je reconnais que je peux aller jusque-là dans l'intervention pour t'aider dans ton travail et vice-versa »... Vraiment comme des mêmes protocoles de partenariat entre CLSC et centres jeunesse, entre CLSC puis centres de déficience intellectuelle par exemple, avec des organismes communautaires en tous cas, on n'a pas juste la volonté de le faire, on est en train de le faire. (Élizabeth, CLSC)

Enfin, elle insiste sur le fait qu'une philosophie commune d'intervention facilite le partenariat ou, du moins, la référence vers des organismes qu'elle estime appropriés pour le jeune :

Les gens des organismes qui siègent à notre comité interviennent en prévention : valoriser des attitudes de respect... Ils vont dans le même sens que nous autres, fait qu'on leur réfère des clientèles, ils nous réfèrent notre clientèle. On essaie d'acheminer les jeunes vers ces milieux-là dont on sait qu'ils font le travail dans le même sens que nous autres. (Élizabeth, CLSC)

Une autre intervenante rapporte, pour sa part, une expérience où l'on observe que le partenariat entre deux organismes ou différents intervenants qui ne partagent pas la même vision fonctionne beaucoup moins bien :

On a eu une commande de partenariat, on a comme été obligés au départ, en tant qu'organisme communautaire, de faire du partenariat. On reçoit un appel de la Régie pis on nous dit : « bon, on va

débloquer de l'argent, vous devez faire un projet de concertation ». Bon, on se ramasse assis à une table, tout du monde qu'on s'était pas trop parlé... Pis on est pas pantoute pareil, on fonctionne pas de la même façon, on n'a pas pantoute le même style, c'est vraiment genre, Provigo pis IGA. Parce qu'on rejoint pas les mêmes jeunes... t'sais je trouve que ça part de la base. [...] On se ramasse assis à la table tout le monde, pis on a à mettre un projet sur pied, mais chacun arrive avec son idée, [...] nous autres on a eu à se revirer en une semaine. On n'a pas eu à se chicaner ben ben au niveau de l'argent, eux autres en voulaient X\$, pis moi avec mon projet j'arrivais à X\$ quelques. Pis là, on est en partenariat avec eux. Mais dans les faits, ce que ça donne... *(Sophie, maison de jeunes)*

À l'opposé, une expérience de partenariat qui s'est créée entre individus, de façon plus spontanée, s'avère fructueuse :

Le CLSC a vu ça passer notre projet, pis ils ont fait : « c'est donc ben cool ça ! ». Une fille entre autres, qui est tellement dynamique pis ça se peut pas, elle dit : « ben je donne des ateliers là-dessus »... Elle dit : « moi je suis en CLSC, dans une école secondaire, j'aimerais ben ça avoir quelqu'un qui est encore plus sur le terrain que moi ». Fait qu'on s'appelle, pis elle dit : « veux-tu animer ça avec moi ? » Je dis : « euh... oui »... t'sais, c'est des choses qui se refusent pas, mais au départ tu dis : « qu'est-ce que c'est que ça, dans quoi je m'embarque ? ». Finalement, ça a été génial d'un bout à l'autre. *(Sophie, maison de jeunes)*

En somme, plusieurs intervenants rapportent des expériences positives de partenariat sans nécessairement pouvoir déterminer les conditions d'une telle réussite. D'autres soulignent plutôt les obstacles au partenariat. Dans le cas qui suit, un intervenant scolaire déplore le fait qu'il n'existe pas encore, selon ce qu'il en perçoit, de véritablement concertation dans le secteur de l'éducation. Il attribue ce fait à la crainte que peuvent ressentir certains spécialistes de perdre leur emploi s'ils travaillent en partenariat :

Mon rêve en éducation, c'est que les intervenants puissent se parler entre eux autres. Qu'il y ait des équipes multidisciplinaires dans l'enseignement. [...] Le partenariat, je l'espère de tout cœur, mais c'est pas encore arrivé. Parce qu'il y a encore trop de fonctionnaires qui pensent que, quand tu travailles en partenariat, ta job devient fragile. Et c'est l'inverse, c'est que toi t'es spécialiste en criminologie, moi j'ai mes fonctions. J'ai besoin de tes connaissances pis t'as besoin des miennes. Et quand on travaille ensemble, là on fait un train qui se tient. Et là tu dis aux gens : « t'embarques-tu dedans ou t'embarques pas dedans ». Et souvent, les gens quand ils voient qu'y a du monde qui se tient, ça embarque tout seul. Parce que le temps que tu mets le monde ensemble, ça dégage des sommes d'argent. À la place de travailler sur trois projets sur la violence, s'il y en avait un, pis un intelligent, ensemble, on pourrait investir. *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Un autre intervenant accuse, de son côté, la course aux subventions pour financer les organismes, incontournable dans le contexte budgétaire actuel, de créer une compétition entre ceux-ci, rendant par le fait même le partenariat difficile :

...dans le communautaire, ce que moi je trouve de plate, c'est que tout le monde court après les subventions, « qui va avoir la subvention »... Fait que ça, des fois, ça met des barrières entre les organismes. Tsé, « je suis meilleur que toi, c'est moi qui devrait avoir l'argent ». Ou : « lui, il a volé l'argent du projet qu'on voulait poigner ». C'est tout le temps une question d'argent... *(Benoît, travailleur de rue)*

Concernant les tables de concertation, une intervenante voit une différence entre la situation des professionnels œuvrant dans le milieu communautaire qui y participent de plein gré et ceux œuvrant

dans le réseau étatique qui se voient souvent imposer d'y participer. Comme d'autres, l'intervenante qui suit constate qu'un tel regroupement, souvent artificiel, mène rarement à des actions concrètes, ce qui, selon elle, peut en venir à démotiver les personnes impliquées...

On va au comité X. On est là-dessus. Mais comme je te dis : « c'est over réunionites ! » Dans ce comité, on a questionné longtemps pourquoi on va là. Je trouve que la concertation, c'est très différent pour le milieu communautaire que pour le réseau. Le réseau, je veux dire les écoles, le CLSC, les centres jeunesse, comment ça fonctionne dans ces places-là c'est : « tu va aller faire de la représentation pour la Table X, t'as trois heures à donner nécessairement, par mois ». Fait que le directeur d'école, peu importe qui, il est obligé d'aller là ! C'est sûr qu'il travaille comme un fou pis qu'il a de la job par-dessus la tête, mais c'est dans son mandat, il est obligé d'aller là. Fait que ça fait pas le même beat que nous. C'est ben ben, en tous cas, ça avance pas nécessairement. Pis la Table X, nous, on a considéré longtemps que c'était extrêmement stagnant. On ne voulait pas aller là pour prendre des notes. Et un moment donné, on se fait dire que ça prend un décideur, non pas une simple animatrice nounoune qui est capable de pas rien dire, mais ça prend un décideur. T'sais ? Je trouve que c'est une game. La game du partenariat. Il y a des maudites bonnes pistes là-dedans. Tu vois, je rencontre du monde pis on dit : « ayoye, on va faire ça, ça va être trippant », pis on trippe ensemble. Sauf qu'il y en a d'autres c'est bon : « je me sens obligé de faire du partenariat ». Le réseau est là-dedans à plein. Il y a juste ça. Tu veux une job, ben t'écrits dans ton CV « partenariat », c'est super bon (rires). Je trouve que dans le réseau c'est une game. On est chanceux quand on trouve des appuis là-dedans, c'est pas évident. *(Sophie, maison de jeunes)*

Finalement, un autre répondant estime que la loi sur la confidentialité constitue aussi un obstacle au partenariat :

Si on veut travailler ensemble, il y a tout ce qui est nominatif, on peut pas s'en parler, la loi nous empêche de nommer les noms. À X, un moment donné, on était un paquet d'intervenants autour d'une table de conférence, pis là, on ne disait rien, « parce que je peux pas le nommer... ». Ben ! Mettons le ti-gars, qu'il faudrait qu'on parle, je le connais et le travailleur de rue aussi, il le connaît : « Ah ben là, je peux pas nommer de nom, j'ai pas le droit ». On fait quoi ? Hein ? On niaise ! Alors je pense qu'il va falloir travailler là-dessus beaucoup, essayer de trouver des façons pour intervenir en gang. *(Jacques, policier)*

Jetté (1996 : 23) rend compte de démarches de partenariat qui lui font tirer les conclusions suivantes : les conditions de réussite d'un partenariat se résument d'abord en une volonté ferme des partenaires de se prendre en main et de trouver des solutions pratiques aux problèmes vécus par les jeunes du quartier ; une reconnaissance du problème ; un lien étroit entre les partenaires autour d'un objectif commun ; la définition de mandats et d'objectifs clairs, l'établissement de rapports égaux et le respect des forces et des limites de chacun des partenaires ; le développement de canaux d'échanges d'informations structurés (comités de parents, réunions administratives, tables de concertation...) et spontanés (discussions entre intervenants, contacts téléphoniques avec les ressources du milieu...). L'auteur insiste sur le fait que les démarches partenariales informelles sont tout aussi importantes que celles plus formelles.

Panet-Raymond (1991) insiste finalement sur l'instauration, entre les personnes investies du mandat de leur organisme, de rapports empreints de franchise, de respect, d'honnêteté et d'humour.

Les intervenants interrogés par Hamel et coll. (1998) reconnaissent eux aussi l'intérêt de ces conditions, et insistent sur l'honnêteté et la transparence des partenaires, en ajoutant à ces conditions la reconnaissance, par les institutions, de l'importance du partenariat en libérant, par exemple, l'intervenant le temps nécessaire.

11.4 LE DÉVELOPPEMENT LOCAL DE TYPE COMMUNAUTAIRE

Le développement local de type communautaire favorise le développement de la solidarité et des compétences d'une communauté qui prend en charge son développement social et économique à partir d'un leadership et d'un contrôle local (Le Bossé, 1996). Dallaire (1998) retrace deux visions du développement local de type communautaire. L'une, progressiste, implique une mobilisation et une coordination des forces autour de projets collectifs. L'autre, centrée sur l'entrepreneuriat (ex. création par les chômeurs de leur propre emploi), ne considère que le côté économique de la chose. L'idée de privilégier le développement local de type communautaire repose sur le principe selon lequel « les citoyens doivent se reconnaître une identité des problèmes et un commun désir de les résoudre ensemble ». Cette dernière idée rejoint les propos de certains intervenants que nous avons rencontrés qui soulignent le caractère unique de chacun des quartiers de Laval sur le plan, notamment, des représentations culturelles et de la pauvreté :

Si je m'adresse à des gens d'un quartier comme Auteuil ou Vimont, là je m'adresse à une clientèle qui est différente de Chomedey pis Laval-Ouest. Tout va dépendre de la culture du milieu... *(Robert, intervenant scolaire au secondaire)*

Une intervenante explique que la concertation avec différents milieux d'intervention s'avère nécessairement plus efficace lorsqu'on entreprend de la réaliser sur de petits territoires :

C'est sûr que les plus gros territoires de CLSC qui ont beaucoup, beaucoup d'organismes communautaires, c'est plus difficile peut-être d'être tricoté serré. Mais nous autres, on est tricotés serrés, on connaît nos partenaires, on peut s'asseoir, avoir une Table de concertation-jeunesse, 13 personnes, t'as tout ton monde, je veux dire ceux qui sont les portes d'entrée, qui côtoient les jeunes au quotidien, fait qu'on essaie de contaminer, d'infiltrer (rires), de faire d'abord notre gang. *(Élizabeth, CLSC)*

Pour Le Bossé (1996), le recours aux leaders naturels et aux structures de pouvoir en place, et la reconnaissance des groupes d'action concertés constituent un premier moyen qui permet la participation plus large d'un éventail de personnes impliquées localement afin de développer la compétence du milieu. Le développement local rejoint ainsi clairement l'approche de l'*empowerment*. De fait, le développement local amène les résidents à développer une capacité de régler les conflits qui les concernent. Une prise de conscience des problèmes et une volonté de les régler en ressortent nécessairement. De même, on constate une diminution des situations d'exclusion et de discrimination. S'ensuit nécessairement la régénération de la localité, et le sentiment d'appartenance et d'appropriation de ses résidents.

Plusieurs auteurs soulignent qu'un projet de prévention efficace sera guidé par une évaluation des besoins spécifiques du milieu (Shepherd, 1994 ; Stephens, 1994 ; Zins, Travis, Brown et Kington, 1994), ce qui amène à rejeter toute forme de recettes préfabriquées dont on signale l'inefficacité (Prothrow-Stith, 1994). Il s'agit, dans le cas qui nous occupe, d'axer les efforts sur l'augmentation du bien-être de tous les jeunes, tout en respectant la diversité humaine (différences de cultures, des conditions socio-économiques, forces et faiblesses de tous et chacun...).

Il s'agit, en somme, de développer « une meilleure qualité de vie dans les quartiers en favorisant l'émergence d'un sentiment d'appartenance chez les citoyens dont peut découler un désir de prise en charge de leur propre réalité » (Hamel et coll. 1998 : 267).

Largement inspirées des propositions de Hamel et coll. (1998 : 266-302), nous préconisons l'élaboration d'un plan d'action qui viserait à favoriser une meilleure concertation entre les diverses instances et les différents intervenants impliqués dans l'intervention auprès des jeunes. Ce plan d'action visera aussi à donner à ces derniers une meilleure qualité de vie en travaillant à combler leurs besoins et à développer leur autonomie. Nous préconisons comme lignes directrices de ce plan d'action :

- ❖ une stratégie d'action régionale et locale, commandant d'entrée de jeu de faire l'inventaire des ressources et des structures déjà existantes dans un quartier, et de bâtir, à partir de ces structures, en privilégiant des actions locales assorties d'un soutien régional afin que s'effectue le partage d'informations essentiel entre les intervenants, entre les structures et entre les quartiers et leurs résidents ;
- ❖ un continuum d'intervention tenant compte de tous les types d'actions possibles (prévention, répression, suivi aux interventions). Du point de vue de plusieurs auteurs et intervenants consultés, la prévention/promotion doit être visée en priorité ;
- ❖ une action intersectorielle impliquant tous les acteurs, toutes les institutions et toutes les instances auxquels renvoient les solutions pour prévenir la violence chez les jeunes, laquelle action intersectorielle se traduit par un continuum d'interventions intégrées, planifiées orchestrées, alliant des opérations locales et régionales cohérentes dans l'objectif ultime de répondre, le plus adéquatement possible, aux besoins des jeunes.

En pratique, il s'agit essentiellement :

- ❖ de clarifier les rôles et mandats de chacun des partenaires situés sur le continuum d'intervention préconisé, en identifiant clairement les leaders des opérations ;
- ❖ de former les intervenants et de favoriser, au cours de ces formations, l'échange de points de vue dans le but de développer une vision commune, ou à tout le moins compatible, chez l'ensemble

des intervenants et des agences qu'ils représentent. Le colloque organisé par le Comité Cavac qui doit suivre le présent rapport² pourrait être, à cet égard, un bon point de départ.

Globalement, il s'agit, selon Hamel et coll. (1998), de faire en sorte que les jeunes puissent développer un lien d'attachement et d'engagement envers la communauté. Pour ce faire, trois sphères distinctes doivent être prises en compte.

➤ **Les opportunités**

On entend, à ce chapitre, donner l'opportunité aux jeunes d'offrir une contribution réelle aux institutions et aux milieux dans lesquels on souhaiterait les voir s'intégrer.

➤ **Les compétences**

Pour que les contributions de ces jeunes mènent au succès, encore faut-il qu'ils soient préparés pour assumer les rôles et les responsabilités qui leur sont confiés.

➤ **La reconnaissance**

Les jeunes ont besoin, au même titre que n'importe qui, que l'on reconnaisse les efforts qu'ils consentent à faire pour s'intégrer à la société. Il faut donc apprendre à leur donner, en temps et lieu, rétroaction et renforcement.

11.5 AGIR ÉTAPE PAR ÉTAPE

La planification et, a fortiori, la mise en œuvre d'un continuum d'actions concertées en matière d'intervention auprès des jeunes exigent que l'on prenne le temps de se donner les moyens d'y parvenir en réunissant les meilleures conditions possibles. Il nous semble prudent, à ce chapitre, de suggérer que soient ciblés des quartiers pilotes d'où l'expérience pourra être ensuite étendue et adaptée à d'autres quartiers, selon les besoins et les ressources en place ou à développer. De plus, pour que soient réussies à la fois l'expérience pilote et sa reproduction ultérieure à plus grande échelle, une condition s'impose : que l'expérience pilote soit évaluée.

² Une première version de ce rapport a été présentée au *Comité violence vécue par les jeunes à Laval* en 1999. Le rapport a servi de base de discussion à un colloque organisé par le Cavac Laval en mars 2000, colloque qui réunissait des intervenants et des gestionnaires qui œuvrent auprès des jeunes

11.6 L'ÉVALUATION DES PROJETS

Longtemps parent pauvre de la recherche et de l'intervention, l'évaluation est maintenant de plus en plus couramment, et fort heureusement, jugée partie intégrante des processus de recherche, de formation et d'intervention.

D'abord considérée utile aux deux extrémités d'un continuum d'actions, soit au tout début pour établir la pertinence et la faisabilité de l'entreprise et, à son terme pour juger de son impact une fois la démarche réalisée, il est maintenant convenu d'envisager, idéalement, l'évaluation comme un processus aussi continu que l'action qu'elle évalue. Dès lors, on ne parle plus seulement d'évaluation sommative (ou évaluation des résultats, des effets, des impacts), mais d'évaluation formative ou d'implantation, telle que décrite, entre autres, par Tard et coll. (1997). Ceux-ci reconnaissent que l'évaluation constitue une démarche utile et positive qui ne doit pas être réalisée uniquement avec l'intention de juger de la réussite ou de l'échec d'une démarche de recherche, de formation ou d'intervention, mais aussi avec l'intention de comprendre comment l'action se développe pour en maximiser les effets. De fait, ce qu'on apprend d'une évaluation rigoureuse, qu'il soit question de faisabilité d'un projet, du processus de sa mise en place et de sa mise en œuvre (son implantation) et de ses effets, les leçons qu'on en tire fourniront des informations fort importantes pour parfaire la démarche.

Dans une perspective à long terme, la nécessité d'évaluer régulièrement l'impact d'un programme d'intervention devient incontournable (Prothrow-Stith, 1994 ; Zins, Travis, Brown et Kington, 1994), ce qui semble toutefois avoir été omis, jusqu'à maintenant, dans le cadre de la plupart des projets de prévention élaborés au Québec et aux États-Unis, de sorte qu'il est souvent difficile, voire impossible, de se fonder sur l'expérience de projets antérieurs pour l'élaboration de projet à venir. Ne répétons pas les erreurs du passé.

11.7 FINALEMENT, UN LEITMOTIV

S'il fallait ne conclure qu'en une seule phrase, un mot d'ordre, un slogan devant guider l'intervention auprès des jeunes, il nous apparaît, à la lumière de l'ensemble des résultats présentés dans cette étude, que ce mot d'ordre devrait être : *faire avec et non seulement pour les jeunes.*

Bibliographie

- « La violence dans les relations amoureuses » (numéro thématique), *Vis-à-vis*, vol. 9, no 4, 1-12, 1992.
- « VIRAJ : programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes. Session de perfectionnement du personnel scolaire », Québec, ministère de l'Éducation, 1994.
- Albee, G.W. 1982. « Preventing psychopathology and promoting human potential », *American Psychologist*, vol. 37, no 9, 1043-1050.
- Albee, G.W. 1983. « Psychopathology, prevention and the just society ». *Journal of Primary Prevention*, vol. 4, no 1, 5-40.
- Albee, G.W. 1986. « Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology, *American Psychologist*, vol. 41, no 8, 891-898.
- Alcindor, M. 1993. « La violence a-t-elle un caractère ethnique ? », *Options CEQ*, printemps, no 7, CEQ, 77-90.
- Bala, N. et R. Weiler. 1994. *La violence chez les jeunes*. Guide pour la police. Ottawa, Institut canadien de recherche sur le droit et la famille.
- Baril, M. 1984. *L'envers du crime. Les cahiers de recherches criminologiques*, Montréal, Université de Montréal, Centre international de criminologie comparée.
- Barrette, R. 1986. *L'école secondaire polyvalente et la qualité de vie*. Montréal, Université de Montréal.
- Baulu, P. 1985. *L'école et la santé mentale*. Québec, éditeur officiel du Québec.
- Bélanger, P.R. et B. Lévesque. 1991. « La théorie de la régulation, du rapport salarial au rapport de consommation. Un point de vue sociologique ». *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 17, 17-51.
- Bers, T.H. 1989. « The popularity of Focus-Group Research ». *College and University*, 260-268.
- Black, D.D. 1995 *Les élèves agressifs et perturbateurs : un guide à l'intention des directions d'école*, Lévis, Québec, Corporation École et comportement.

- Bouchard, C. 1981. « Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant(s) : des compétences parentales aux compétences environnementales ». *Apprentissage et Socialisation*, vol. 4, no 1, 4-23.
- Bouchard, C. 1988. « La pauvreté, comme une courbe dangeureuse », *Transition*, vol. 18, no 3, 9-11.
- Bouchard, P., J.-C. St-Amant et J. Tondreau. 1997. « Représentations de l'identité : étude de conceptions propices à l'émergence de la violence », *Les violences sexuelles*. Actes du colloque tenu à Montréal le 14 mai 1996 dans le cadre du 64e Congrès de l'Acfas, Montréal, CRI-VIFF, collection Réflexions, numéro 6.
- Boulte, P. 1995. *Individus en friche, Essai sur l'exclusion*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Bovay, M.D. 1998. « La violence à l'école ou une opportunité pour l'adulte responsable de réfléchir au couple autorité-liberté... », *L'Intervenant*, vol. 15, no 1, 12-14.
- Brami, É. 1997. *La jeune violence : la violence à l'école*. Paris, Gallimard.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Havard University Press.
- Brunelle, M., G. Frenette et P. Caron. 1997. *P.A.C.T.E. non-violence*, rapport du sondage « Perceptions et préoccupations des jeunes sur le phénomène de la violence à Verdun », Verdun.
- Brunelle, N., S. Brochu et M.-M. Cousineau. 1998. *Des cheminements vers un style de vie déviant : adolescents des centres jeunesse et des centres pour toxicomanes*, Montréal, Université de Montréal.
- Byrne, B. 1993. *Coping with bullying in schools*, Dublin, Columba Press.
- Caillou, P. 1996. *La violence des jeunes : l'autorité parentale en question*, Paris, Gallimard.
- Caouette, C.E. 1993. « La violence à l'école : mieux la comprendre pour ne plus la tolérer », *Options CEQ*, no 7, Montréal, CEQ, 91-97.
- Carey, M.A. 1994. « The Group effect in Focus Group : Planning, Implementing and Interpreting », *Focus Group Research*.
- Carrier, A. 1993. « La parentèle : une intervention écologique planifiée de prévention de la négligence », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 16, no 1 et 2, 21-32.

Bibliographie

- CECM. 1993. *Les habitudes de vie des élèves du secondaire*, rapport pour l'école Jeanne-Mance, Service de la formation générale, Secteur des interventions spécifiques dans l'école montréalaise, octobre.
- Centraide. 1994. *1, 2, 3 Go ! Une initiative d'aide à la petite enfance*, Montréal, Centraide du grand Montréal et ses partenaires.
- Chamberland, C. 1987. « Famille, valeurs et société », *Service social*. vol. 36, no 2-3, 274-285.
- Chamberland, C. 1995. *La thématique de la recherche : le développement sociale des jeunes et la prévention de la violence*. Montréal, CJM.
- Chamberland, C. 1996. « Écologie et prévention : pertinence pour la santé communautaire ». dans *Le modèle écologique dans l'étude du développement humain*, sous la dir. de R. Tessier et G. Tarabelys, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Chamberland, C., N. Dallaire, L. Fréchette, J. Lindsay, J. Hébert, S. Cameron et G. Beaudoin. 1996. *Promotion du bien-être et prévention des problèmes sociaux chez les jeunes et leur famille : portrait des pratiques et analyse des conditions de réussite.*, rapport de recherche, Montréal, Université de Montréal.
- Charach, A., D. Pepler et S. Ziegler. 1995. « Bullying at school: A Canadian perspective ». *Education Canada*, vol. 35, 12-18.
- Cloutier, R. 1993. « Jeunes et violence : dimensions psycho-sociales », *Options CEQ*, no 7, CEQ, Montréal, 13-29.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec 1984. *L'école primaire face à la violence*, Québec, ministère de l'Éducation.
- CSS. 1981. « La violence et le milieu scolaire », *Revue L'esco-griffe*, Centre des services sociaux de Québec, Québec, novembre.
- Cusson, M. 1990. « La violence à l'école : le problème et les solutions », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 13, 213-221.
- Dallaire, N. 1998. *Enjeux et voies d'avenir de la promotion/prévention dans la configuration socio-économique actuelle*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, Programme de sciences humaines appliquées, Faculté des études supérieures.

- Dandurand, R. 1994. « Divorce et nouvelle monoparentalité ». sans *Traité des problèmes sociaux*, sous la dir. de F. Dumont, S.Langlois et Y. Martin, Montmagny, IQCR.
- Defrance, B. 1992. *La violence à l'école*, Paris, Syros-Alternatives.
- Deschesnes, M. et C. Schaefer. 1997. *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais*, Tome 1, Hull, Université du Québec à Hull.
- Dubar, C. 1991. « La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles », Paris, A. Collin.
- Dubet, F. 1987. *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- Dujardin, B. 1996. *Les enfants et la violence : propos d'enfants sur les violences dans une école*, Paris, Indigo et Côté-femmes.
- Dumas, M. 1987. *La perception de la violence à l'école chez les adolescents de 12-15 ans*, Mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université de Montréal, École de criminologie.
- Dumay, J.-M. 1994. *L'école agressée : réponse à la violence*, Paris, Belfond.
- Dupré, N. 1998. *Maltraitance, violence et adolescence : une exploration égo-écologique*,. Montréal, Université de Montréal, Département de psychologie.
- Ellias, M.J. 1995. « Primary prevention as health and social competence promotion », *Journal of Primary Prevention*, vol. 16, no 1, 5-24.
- Farrington, D.P. 1993. « Understanding and preventing bullying », dans *Crime and Justice : An Annual Review of research*, sous la dir. de M. Tonry, vol. 17, Chicago, University of Chicago Press.
- Felner, R.D. et T.Y. Felner. 1989. « Primary prevention program in the educational context: a transactional-ecological framework and analysis », dans *Primary prevention and promotion in the schools*, sous la dir. de L.A. Bond et B.E. Compas Newbury Park, C.A., Sage.
- Fraser, M.-W. 1996. « Aggressive behavior in childhood and early adolescence : an ecological-developmental perspective on youth violence », *Social Work*, vol. 41, no 4, 347-361.
- Fredette, C. 1997. *Le pouvoir des gangs de la rue aux institutions de réadaptation : Revoir le problème, réajuster nos interventions*, Mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université de Montréal, École de criminologie.

- Freire, P. 1974. *Pédagogie des opprimé*, Paris, Maspéro.
- Friedhelm, S. 1982. « L'interview de groupe ». *Revue suisse de sociologie*, vol. 8, 567-590.
- Gagné, M.-H. 1993. « Les causes de la violence dans les relations amoureuses des adolescent(e)s : qu'en pensent les jeunes ? », *Santé mentale au Canada*, vol. 41, no 3, 13-17.
- Gauthier, Y., R. Huot et N. Ricard. 1994. *Programme d'intervention pour les adolescents violents*, documents d'information pour les partenaires, Longueuil, Les Centres jeunesse de la Montérégie.
- Gobeil, A. et F. Ouellet. 1994. « Les représentations sociales de la violence chez les jeunes », *Intervention*, vol. 98, 62-72.
- Grégoire, C. 1998. « Les gangs de rue : mythe ou réalité ? », *Défi jeunesse*, vol. V, no 1, décembre 1998.
- Groupe de Lisbonne. 1995. *Limites à la compétitivité*. Cap-Saint-Ignace, Boréal.
- Groupe de travail sur la prévention de la violence en milieu scolaire. 1994. *La violence... pour une approche préventive et éducative*, projet présenté à la Fondation Villa Notre-Dame-de-Grâce (Bourse Georgette Gauthier), avril.
- Guénette, M. 1993. *Profil d'une école en matière de victimisation*, rapport de stage inédit, Montréal, Université de Montréal, École de criminologie.
- Hamel, C. 1997. *Une belle claque d'amour : guide de formation sur la violence dans les relations amoureuses des jeunes, à l'intention des intervenants jeunesse*. Montréal, Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec (ROCAJQ).
- Hamel, S., C. Fredette, M.-F. Blais et J. Bertot. (en collaboration avec M.-M. Cousineau) 1998. *Jeunesse et gangs de rue. Phase II. Résultats de la recherche-terrain et proposition d'un plan stratégique quinquennal*, rapport présenté au service de police de la Communauté urbaine de Montréal.
- Hamel, S., C. Fredette, M.-F. Blais, J. Hébert, G.J. Savoie et J. Bertot. 1999. « Jeunesse et gangs de rue » : principaux constats venant de la recension des écrits et de la recherche-terrain », *Défi-jeunesse*.
- Hébert, J. 1991. *La violence à l'école. Guide de prévention et techniques d'intervention*, Montréal, Logiques société.

Hird, M.J. 1995. « Adolescent dating violence: an empirical study », *Intervention*, vol. 100, 60-69.

Jasmin, D. 1994. *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

Jetté, C. 1996. *Un coup de main pour la prévention de la violence. Guide pour une approche préventive, éducative et communautaire. L'expérience de l'école Jeanne-Mance dans le quartier du Plateau Mont-Royal*, Université du Québec à Montréal, Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales (LAREPPS).

Jeunesse-Violence et Gangs. 1997. *Connais-tu ma gang ? taxage, groupe de support aux parents*, En partenariat avec le SPCUM, la CECM, les CJM et les CLSC, Commission des écoles catholiques de Montréal, CJ Batshaw, Montréal, CJM, 1997.

Joyeux, Y. 1996. *L'Éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe*, Paris, ESF.

Killias, M. 1991. *Précis de criminologie*, Berne, Éditions Staempfli.

Lamoureux, J. 1994. *Le partenariat à l'épreuve*, Montréal, VLB Éditeur.

Lamoureux, M.-C. 1990. *Les jeunes et la violence. Portrait du phénomène, causes et stratégies*. Saint-Jérôme, CLSC Arthur Buies.

Laroche, R., R. Rocheleau et C. Pépin. 1992. *Groupe de parents confrontés au phénomène de gangs*, Montréal, CSSMM.

Lavoie, F. (sous la responsabilité de), 1993. *J'appelle pas ça de l'amour*. Sainte-Foy, Université Laval, Service de ressources pédagogique, 25 min. (vidéo).

Lavoie, F. 1997. *Évaluation d'un programme de prévention de la violence lors des fréquentations de VIRAJ selon une approche quasi expérimentale : rapport final*, Québec, Université Laval, École de psychologie, Groupe de recherche en inadaptation psychosociale (GRIP).

Lavoie, F., L. Vézina, C. Piché et M. Boivin. 1993. *Développement et évaluation formative d'un programme de promotion voulant contrer le problème de la violence dans les relations intimes des jeunes : rapport final*, Québec, Université Laval, École de psychologie, Groupe de recherche sur l'appropriation psychosociale (GRAP).

Lawson, S. 1996. *Votre enfant est-il victime d'intimidation ? Guide à l'usage des parents*. Montréal, Éditions de l'Homme.

- Le Breton, D. 1991. *Passions du risque* », Paris, Métailié.
- Lederman, L.C. 1990. *Assessing educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection*, Communication Education, vol. 38, 117-127.
- Lee, J.A.B. 1994. *The empowerment approach to social work*. New York, Colombia University Press.
- Lemieux, M. 1997. *La situation des bandes de rue à Laval, vue par les intervenants des milieux policiers, sociaux et scolaires*, Mémoire inédit, Montréal, Université de Montréal, École de criminologie.
- Lemire, S. 1996. « Sommes-nous trop tolérants ou trop répressifs auprès des jeunes ? », *Défi-jeunesse*, vol. 3, no 1, 21-23.
- Levasseur, M. 1994. « Analyse de la violence sur le territoire de la communauté urbaine de Montréal » dans *Violence et coexistence humaine : actes du 11^e Congrès mondial de l'ASEVICO*. Montréal, Éditions Montmorency.
- Levine, I.S. 1996. « Preventing violence among youth : introduction ». Special section. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 66, no 3, 1996.
- Lorion, R.P. 1990. *Protecting the children: Strategies for optimizing emotional and behavioral development*, New York, The Haworth Press.
- Marty, F. 1997. *L'illégitime violence : la violence et son dépassement à l'adolescence*, Ramonville-Saint-Agne.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and Personality*, New York, Harper.
- Mathews, F. 1996. « Protéger et éduquer : des partenariats police-école pour combattre la violence chez les jeunes », Ottawa, Solliciteur général.
- McCord, J. 1978. « A thirty year follow-up of treatment effect », *American Psychologist*, vol. 33, 284-291.
- Messier, M. Rondeau, L. et Tremblay, P.H., 1998. *Prévenir la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes répertoire pratique*, Montréal, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

- Moreau, C. 1999. « Vers le pacifique. Un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs », *Défi Jeunesse*, no 9.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at school : what we know and what we can do*, Oxford, Cambridge, Blackwell.
- Paquette, D. et C. Malo. 1998. « Vers une conceptualisation commune de la violence », *Défi-jeunesse*, no 8.
- Pepler, D.J. et W.M. Craig. 1997. « Bullying : Research and Interventions », *Youth Update*, vol. 15, no 1.
- Pepler, D.J., W. Craig, S. Ziegler et A. Charach. 1994. « An evaluation of antibullying intervention in Toronto schools », *Canadian Journal of Community Mental Health*, vol. 13, 95-110.
- Pitts, J. et P. Smith. 1995. *Preventing School Bullying*, Londres, Barry Webb.
- Poupart, P. 1996. *Opération « taxage »*, avec la collaboration de Andrée Duval, CECM, Montréal, CJM.
- Pranski, J. 1991. *Preventing the critical need*, Springfiel, Missouri, Burrel Foundation et Paradigm Press.
- Prochazka, J.-Y. 1996. *Agir face à la violence*, Paris, Hachette éducation.
- Québec. 1988. *Prévenir et contrer la violence à l'école*, document d'information, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Québec. 1991. *La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles*, Québec, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, Montréal.
- Québec. 1991. *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications.
- Québec. 1994. *Statistiques 1993. Criminalité et application des règlements de la circulation au Québec*, Québec, Direction des affaires policières, ministère de la Sécurité publique.
- Rappaport, J. 1987. « Terms of empowerment language », *Social Policy, Automne*, 15-22.
- Risbil, K.M. et W.S. Davidson. 1993. « Community change interventions », dans *The gang intervention handbook*, sous la dir. de A.P. Goldstein et C.R. Huff, Champaign, Research Press.

- Schwartz, M., S.G. O'Leary et K.T. Kendziora. 1997. « Dating aggression among high school students », *Violence and Victims*, vol. 12, no 4, 295-305.
- Spergel, I.A. 1995. *The youth gang problem: a community approach*, New York, Oxford University Press.
- Strom-Gottfried, K. 1998. « Applying a conflict resolution framework to disputes in managed care », *Social Work*, vol. 43, no 5, 393-401.
- Tard, C., A. Beaudoin, D. Turcotte et O. Hector. 1997. *L'évaluation de l'action des organismes dans le cadre du programme d'action communautaire pour les enfants (PACE). Outils d'évaluation pour l'amélioration de la qualité des programmes*, Québec, Université de Laval et Association des centres jeunesse du Québec.
- Thompson, J.D. et N.J. Demerath. 1952. « Some experiences with the focus group interview », *Social Forces*, 148-154.
- Tourigny, M. et C. Lavergne. 1997. « Nature et éléments de réussite des programmes des agressions sexuelles envers les enfants et les adolescents », dans *Les violences sexuelles. Actes du Colloque tenu à Montréal le 14 mai 1996 dans le cadre du 64e Congrès de l'Acfas*. Montréal, CRI-VIFF, collection Réflexions, numéro 6.
- Trudeau, A. 1998. *Les bandes de rue à Montréal vues par les intervenants de cinq secteurs d'activités*, mémoire de maîtrise, inédit, Montréal, Université de Montréal, École de Criminologie.
- Turgeon, L. 1995. *Formation personnelle et sociale, secondaire 2e cycle : relations interpersonnelles. On appelle cela de l'amour ? La violence dans les relations amoureuses. fascicule d'enseignement* », Sainte-Foy, Éditions Septembre.
- Walker, J. 1989. *Violence and conflict resolution in schools: a study of the teaching of the interpersonal problem-solving skills in primary and secondary schools in Europe*. Strasbourg, Council of Europe.
- Walker, S.G. 1994. *Les armes dans les écoles du Canada*. Ottawa, Solliciteur général.
- Werk, A. 1997. « La présence de la violence sexuelle dans les relations amoureuses des jeunes », dans *Les violences sexuelles. Actes du Colloque tenu à Montréal le 14 mai 1996 dans le cadre du 64e Congrès de l'Acfas*, Montréal, CRI-VIFF, collection Réflexions, numéro 6.

Wolfe, D.A., C. Werkeley., D. Reitzel-Jaffe et L. Lefebvre. 1998. « Factors associated with abusive relationships among maltreated and nonmaltreated youth ». *Development and Psychopathology*, vol. 10, 61-85.

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON			
REPRÉSENTATION DES ÉCOLES			
		Sur le total de l'échantillon	Parmi les écoles primaires
Primaire	252	55,0%	100,0%
A	32	7%	12,7%
B	48	10,5%	19,0%
C	47	10,3%	18,7%
D	56	12,2%	22,2%
E	24	5,2%	9,5%
F	45	9,8%	17,9%
		Sur le total de l'échantillon	Parmi les écoles secondaires
Secondaire	206	45,0%	100,0%
G	59	12,9%	28,6%
H	56	12,2%	27,2%
I	19	4,1%	9,2%
J	23	5,0%	11,2%
K	49	10,8%	23,8%
NIVEAU SCOLAIRE			
		Sur le total de l'échantillon	Parmi les écoles primaires
Primaire	252	55,0%	100,0%
Quatrième	76	16,6%	30,2%
Cinquième	90	19,7%	35,7%
Sixième	86	18,7%	34,1%
		Sur le total de l'échantillon	Parmi les écoles secondaires
Secondaire	206	45,0%	100,0%
Secondaire I	42	9,2%	20,4%
Secondaire III	88	19,2%	42,7%
Secondaire V	76	16,6%	36,9%
SEXE			
Filles	254	55,5%	
Garçons	204	44,5%	

ÂGE		
9 ans	50	10,9%
10 ans	99	21,6%
11 ans	81	17,7%
12 ans	50	10,9%
13 ans	15	3,3%
14 ans	54	11,8%
15 ans	34	7,4%
16 ans	47	10,3%
17 ans	24	5,2%
18 ans	4	0,9%
<i>Moyenne : 12,3 ans; médiane :11,0 ans; écart-type : 2,5 ans</i>		
PAYS D'ORIGINE DU JEUNE		
Québec	410	90,1%
Autre province du Canada	6	1,3%
État-Unis	1	0,2%
Afrique	2	0,4%
Amérique latine	5	1,1%
Antilles	2	0,4%
Asie	3	0,7%
Europe de l'Ouest	7	1,5%
Moyen-Orient	19	4,2%
<i>Valeurs manquantes</i>	3	0,7%
PAYS D'ORIGINE DE LA MÈRE		
Québec	347	76,6%
Autre province du Canada	3	0,7%
Étas-Unis	1	0,2%
Afrique	4	0,9%
Amérique latine	8	1,8%
Antilles	11	2,4%
Asie	9	2,0%
Europe de l'Est	3	0,7%
Europe de l'Ouest	25	5,5%
Moyen-Orient	42	9,2%
<i>Valeurs manquantes</i>	5	1,1%

PAYS D'ORIGINE DU PÈRE		
Québec	324	72,8%
Autre province du Canada	5	1,1%
États-Unis	4	0,9%
Afrique	5	1,1%
Amérique latine	6	1,3%
Antilles	13	2,9%
Asie	8	1,8%
Europe de l'Est	3	0,7%
Europe de l'Ouest	30	6,7%
Moyen-Orient	47	10,6%
Valeurs manquantes	13	3,0%
PARENTS SÉPARÉS		
Oui	138	30,1%
Non	318	69,4%
Un des parents décédé	2	0,5%
ÂGE AU MOMENT DE LA SÉPARATION		
0 – 2 ans	36	26,2%
3 – 5 ans	45	31,5%
6 – 10 ans	46	33,8%
11 ans ou plus	11	8,5%
<i>Moyenne : 5,3 ans; Médiane : 5,0 ans; Écart-type : 3,6 ans.</i>		
PERSONNE(S) AVEC QUI VIT LE JEUNE		
Père et mère	318	69,4%
Père seulement	12	2,6%
Mère seulement	42	9,2%
Père et amie	8	1,7%
Mère et ami	30	6,6%
Garde partagée	45	9,8%
Autre situation	3	0,7%
NOMBRE D'ENFANTS DANS LA FAMILLE		
1 enfant	42	9,2%
2 enfants	205	44,8%
3 enfants	127	27,7%
4 enfants	56	12,2%
5 enfants ou plus*	28	6,1%

*se détaillant de la façon suivante : 19 familles de 5 enfants; 6 familles de 6 enfants; 2 familles de 7 enfants et une famille de 14 enfants) <i>Moyenne : 2,7 enfants; médiane : 2,0 enfants; écart-type 1,2 enfant.</i>		
LORSQU'IL Y A DES FRÈRES ET SŒURS, LE JEUNE DEMEURE AVEC LA FRATRIE		
Oui	332	80,2%
Non	28	6,8%
Avec certains mais pas avec tous	54	13,0%
<i>Ne s'applique pas</i>	42	9,2%
<i>Valeurs manquantes</i>	2	0,4%
DÉFINITION DE LA VIOLENCE		
Restreinte à violence physique	126	29,0%
Des gestes ou des paroles blessantes	175	40,3%
Une façon de faire mal à l'autre	71	16,4%
Une façon (bonne ou mauvaise) de régler un conflit	17	3,9%
Autre	45	10,4%
<i>Valeurs manquantes</i>	24	5,3%
LE JEUNE SE SENT EN SÉCURITÉ À L'ÉCOLE		
Complètement	293	64,5%
Le plus souvent	142	31,3%
Pas vraiment	18	4,0%
Pas du tout	1	0,2%
<i>Valeurs manquantes</i>	4	0,8%
POUR CEUX QUI NE SE SENTENT PAS EN SÉCURITÉ À L'ÉCOLE		
PRÉCISION QUANT À L'ENDROIT OÙ LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ À L'ÉCOLE		
Dans la cour d'école	89	67,9%
Dans les corridors	19	14,5%
Partout, nulle part en particulier	19	14,5%
Dans la salle de cours	4	3,1%
<i>Ne s'applique pas</i>	293	64,5%
<i>Valeurs manquantes</i>	34	7,4%

PRÉCISION QUANT AU MOMENT OÙ LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ À L'ÉCOLE		
Lors des récréations	36	26,7%
N'importe quand	34	25,2%
Le soir après les cours	27	20,0%
À l'heure du midi	19	14,1%
Le matin en arrivant	8	5,9%
En classe	4	3,0%
Quand se retrouve seul	4	3,0%
Entre les cours	3	2,1%
<i>Ne s'applique pas</i>	29	64,5%
<i>Valeurs manquantes</i>	30	6,6%
PRÉCISION QUANT AUX RAISONS QUI FONT QUE LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ À L'ÉCOLE		
Présence de gens indésirables	25	17,5%
Les plus vieux achalant les plus jeunes	22	15,4%
Il y a des bagarres	21	14,7%
Il y a des gangs	15	10,5%
On ne sait jamais ce qui peut arriver	15	10,5%
Il n'y a pas de surveillance	9	6,3%
Il y a du « taxage »	2	1,4%
Autre raison	29	20,3%
Pas de raison en particulier	5	3,5%
<i>Ne s'applique pas</i>	293	64,5%
<i>Valeurs manquantes</i>	22	4,8%
LE JEUNE SE SENT EN SÉCURITÉ SUR LA RUE		
Complètement	131	28,9%
Le plus souvent	189	41,7%
Pas vraiment	100	22,1%
Pas du tout	33	7,3%
<i>Valeurs manquantes</i>	5	1,1%

POUR CEUX QUI NE SE SENTENT PAS EN SÉCURITÉ SUR LA RUE		
PRÉCISION QUANT AUX ENDROITS OÙ LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ DANS LA RUE		
Ruelle	50	17,7%
Parc	49	17,4%
Champ ou boisé	23	8,2%
Endroits peu éclairés	21	7,4%
Montréal	20	7,1%
Rues peu achalandées	15	5,3%
Près de chez lui	15	5,3%
Dans le métro	7	2,5%
Pas d'endroit précis	93	33,0%
Autre	42	14,9%
<i>Ne s'applique pas</i>	131	29,1%
<i>*Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives</i>		
PRÉCISION QUANT AU MOMENT OÙ LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ DANS LA RUE		
Le soir ou la nuit	208	77,0%
Quand il se retrouve seul	43	15,9%
N'importe quand	27	10,0%
Le jour	9	3,3%
<i>Ne s'applique pas</i>	131	29,1%
<i>*Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives</i>		
PRÉCISION QUANT AUX RAISONS QUI FONT QUE LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ DANS LA RUE		
J'ai peur de me faire voler, agresser, tabasser...	78	27,6%
On ne sait jamais ce qui peut arriver	43	15,2%
Parce qu'il y a des gangs	42	14,8%
Il y a des personnes bizarres, des fous...	31	11,0%
Parce qu'il y a des adolescents	28	9,9%
Aucune raison précise	21	7,4%
Il fait noir, tout est sombre	19	6,7%
Il y a des drogues	7	2,3%
Il y a des bagarres, de la violence...	6	2,1%
J'ai déjà eu une mauvaise expérience	4	1,3%
Je ne suis pas protégé	2	0,7%
Autres raisons	22	7,8%
<i>Ne s'applique pas</i>	131	29,1%
<i>*Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives</i>		

LE JEUNE SE SENT EN SÉCURITÉ À LA MAISON		
Complètement	380	87,0%
Le plus souvent	38	11,0%
Pas vraiment	6	1,4%
Pas du tout	3	0,7%
<i>Valeurs manquantes : 21 (4,6%)</i>		
POUR CEUX QUI NE SE SENTENT PAS EN SÉCURITÉ À LA MAISON		
PRÉCISION QUANT AUX RAISONS QUI FONT QUE LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ À LA MAISON		
J'ai peur des voleurs	24	46,2%
On ne sait jamais ce qui peut arriver	13	25,0%
Mon père est violent	5	9,6%
Mon frère ou ma sœur est violent	5	9,6%
Ma mère est violente	1	1,9%
Autre	4	7,7%
<i>Ne s'applique pas</i>	380	87,0%
<i>Valeurs manquantes</i>	26	9,7%
D'AUTRES ENDROITS OÙ LE JEUNE NE SE SENT PAS EN SÉCURITÉ		
39 jeunes (8,5% de l'échantillon) ont indiqué d'autres endroits que ceux que nous suggérions où, disent-ils, ils ne se sentent pas en sécurité ; ces endroits sont, dans l'ordre (mais jamais mentionnés plus de 7 fois) : dans l'autobus (7), chez mon père ou chez ma mère (6), au dépanneur (6), au centre commercial (6), à la récréatique (3), au cinéma (2), lorsque je me retrouve à un party (2), autre (7).		

EXPÉRIENCES DE VICTIMISATION						
Le jeune a déjà été « taxé » (code 1), battu (code 2), ou obligé de « faire des choses sexuelles » (code 3)						
	(1)		(2)		(3)	
Oui	57	12,4%	163	35,6%	21	4,6%
Non	401	87,8%	295	64,4%	437	95,2%

Pour les jeunes qui ont déjà été taxés		
Qu'est-ce qu'on t'a volé ?		
Argent	17	32,1%
Vêtement(s)	7	13,2%
Casquette	4	7,5%
Drogue	3	5,7%
Bicyclette	2	3,8%
Bijoux	2	3,8%
Baladeur	2	3,8%
Autre	8	15,1%
Rien du tout	8	15,1%
<i>Ne s'applique pas</i>	402	87,8%
<i>Valeurs manquantes</i>	3	0,7%

Dans les tableaux qui suivent, les réponses sont présentées en fonction du type d'expérience de victimisation précédemment mentionné par les répondants : 1 = a déjà été « taxé » ; 2 = a déjà été battu ; 3 = a déjà été obligé de « faire des choses sexuelles ».

Combien de fois est-ce arrivé que tu te fasses « taxer » (code 1), battre (code 2) ou qu'on t'oblige à « faire des choses sexuelles » (code 3)?						
	1		2		3	
1 fois	41	73,2%	36	22,9%	14	66,7%
2 fois	11	19,6%	29	18,5%	3	14,3%
3-4 fois	4	7,2%	92	58,6%	4	19,0%
5 fois ou plus	0	-	0	-	0	-
Valeurs manquantes	-		4	1,3 %	1	0,2 %

Qui étaient l'agresseur ou les agresseurs ?						
	1		2		3	
Un jeune de mon âge	5	8,9%	18	11,0%	1	4,8%
Un plus vieux que moi	25	44,6%	62	38,0%	4	28,6%
Un plus jeune que moi	----	---	3	1,8%	1	7,1%
Un gang de jeunes	21	37,5%	18	11,0%	1	7,1%
Un inconnu	5	8,9%	5	3,1%	1	7,1%
Mon frère ou ma sœur	---	---	54	33,1%	1	7,1%
Mon père	---	---	27	16,6%	---	---
Ma mère	---	---	12	7,4%	---	---
Un professeur	---	---	1	0,6%	---	---
Une gardienne	---	---	1	0,6%	1	7,1%
Mon « chum » ou ma « blonde »	---	---	5	3,1%	4	28,6%
Valeurs manquantes	---	---	1	0,6 %	1	4,3 %
Si tu connais la personne qu t'as agressé(e), est-ce un jeune de ton école ou d'une autre école ?						
	1		2		3	
C'est un jeune de mon école	12	22,2%	72	66,6%	3	15,8%
C'est un jeune d'une autre école	11	20,3%	22	20,4%	8	42,1%
Je ne sais pas	26	48,2%	9	8,3%	3	15,8%
D'une ancienne école	5	9,3%	3	2,8%	5	26,3%
Sources diverses	----	----	2	1,9%	----	----
Valeurs manquantes	2	3,6 %	55	33,7 %	1	4,5 %
* Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives						
Où est-ce que c'est arrivé le plus souvent ?						
	1		2		3	
À l'intérieur de l'école	4	7,3%	10	6,3%	---	----
Dans la cour d'école	8	14,5%	46	29,1%	1	5,3%
Sur la route en revenant à la maison	8	14,5%	8	5,1%	4	21,0%
Sur la rue	11	20,0%	11	6,9%	1	5,3%
Dans le parc	11	20,0%	7	4,4%	1	5,3%
À l'extérieur de Laval	8	14,5%	4	2,5%	5	26,3%
Ailleurs	5	9,1%	11	6,9%	2	10,5%
À la maison	---	---	60	38,0%	4	21,0%
Chez mon « chum » ou chez ma « blonde »	---	----	----	----	1	5,3%
Valeurs manquantes	1	3,6%	5	3,2%	3	13,6%

La dernière fois que tu t'es fait « taxer » (code 1), battre (code 2), ou qu'on t'a obligé à « faire des choses sexuelles » (code 3), as-tu subi des blessures ?						
	1		2		3	
Oui	16	28,6%	86	55,1%	4	20%
Non	40	71,4%	70	44,9%	16	80%
Valeurs manquante	-	-	-	-	2	9,0 %
Type de blessures subies les jeunes victimes						
	1		2		3	
Des égratignures	6	42,8%	12	14,1%	-	-
Un ou des ecchymoses (« bleus »)	4	28,6%	43	50,6%	-	-
Des égratignures et des ecchymoses	4	28,6%	11	12,9%	-	-
Blessure grave, difficulté à bouger, sang	-	-	13	15,3%	2	66,6%
Autre (douleur)	-	-	6	7,1%	1	33,4%
Valeurs manquante	2	3,6%	1	0,6%	1	4,5%
Sentiments éprouvés par les jeunes victimes						
	1		2		3	
Je me sentais triste	4	7,1%	37	23,4%	-	-
J'avais honte	2	3,6%	20	12,7%	5	25,0%
J'avais peur	14	25,0%	39	24,7%	2	10,0%
Je dormais mal	9	16,1%	17	10,8%	7	35,0%
J'étais fâché	18	32,1%	82	35,7%	2	10,0%
Autre sentiment	2	3,6%	11	7,0%	1	5,0%
Ça ne m'a rien fait	7	12,5%	24	15,2%	3	15,0%
Valeurs manquantes	1	1,8%	5	3,1%	2	9,1%
* Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives						
Réaction du jeune vis-à-vis de l'expérience de victimisation						
	1		2		3	
Je me suis protégé	20	37,7%	43	27,2%	-	-
J'ai évité la personne	6	8,3%	18	11,4%	2	9,5%
J'en ai parlé à quelqu'un	18	25,0%	79	50,0%	9	42,9%
Je me suis vengé	14	19,4%	51	32,3%	3	14,3%
J'ai refusé d'aller à l'école ou de sortir	2	2,8%	17	10,8%	-	-
J'ai laissé mon « chum » ou ma « blonde »	----	----	3	1,9%	2	9,5%
Autre	2	2,8%	2	1,3%	1	4,8%
Je n'ai rien fait	10	13,9%	10	6,3%	4	19,0%
Valeurs manquantes	4	7,1%	6	3,7%	1	4,55
* Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives						

Pour ceux qui ont choisi d'en parler						
À qui en ont-ils parlé ?						
	1		2		3	
Un(e) ami(e)	17	43,6%	54	46,6%	5	27,8%
Le « chum » /la « blonde »	-	-	6	5,2%	-	-
Un professeur	3	7,7%	13	11,2%	-	-
Le directeur de l'école	5	12,8%	14	12,1%	-	-
Les parents	18	46,2%	63	54,3%	6	33,3%
À la police (a porté plainte)	6	15,4%	7	6,0%	3	16,7%
Autre	3	7,7%	10	8,6%	4	22,3%
Valeurs manquantes	19	33,9%	44	27,9%	4	18,2%
* Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives						
Pourquoi en avoir parlé à cette ou ces personne(s) ?						
	1		2		3	
Parce que je lui (leur) faisais confiance	16	53,3%	55	58,5%	10	76,9%
Parce qu'elle(s) était(ent) sur les lieux	-	-	4	4,3%	1	7,7%
Pour que l'agresseur se fasse réprimander	2	6,7%	13	13,8%	-	-
Pour qu'on puisse se venger	1	3,3%	2	2,1%	-	-
Pour me sentir soulagé	1	3,3%	2	2,1%	1	7,7%
Pour qu'elle(s) puisse(nt) me protéger	5	16,7%	5	5,3%	-	-
Autres raisons	5	16,7%	13	13,8%	-	-
Valeurs manquantes	26	46,4%	69	42,3 %	10-	45,5%-
Sentiments éprouvés par le jeune après en avoir parlé						
	1		2		3	
Cela m'a fait du bien, je me suis senti soulagé	19	52,8%	46	47,4%	7	87,5%
Je n'avais plus peur	1	2,8%	2	2,1%	-	-
J'avais encore plus peur	3	8,3%	4	4,2%	-	-
Je n'étais plus fâché	2	5,6%	11	11,3%	-	-
J'étais encore plus fâché	5	13,9%	13	13,4%	-	-
Je n'étais plus triste	5	13,9%	5	5,2%	-	-
J'étais encore plus triste	1	2,8%	3	3,1%	1	12,5%
Autre	-	-	13	13,4%	-	-
Valeurs manquantes	20	35,7%	66	40,1%	14	63,6%

Actions entreprises après que le jeune se soit confié						
	1		2		3	
Un travailleur social est venu me voir	3	11,5%	6	8,3%	2	22,2%
Un policier est venu me voir	2	7,8%	7	9,7%	1	11,1%
L'agresseur s'en est encore pris à moi	2	7,8%	13	18,1%	-	-
Rien ne s'est passé	18	69,2%	46	63,9%	4	44,4%
Autre	1	3,8%	-		2	22,2%
Valeurs manquantes	30	53,6%	91	55,8%	13	59,1%
Pour ceux qui ont choisi de taire leur victimisation						
Raisons ayant motivé le silence de la victime						
	1		2		3	
Cela ne sert à rien d'en parler	9	47,4%	25	44,6%	-	
Ce n'était pas grave	2	10,5%	12	21,4%	-	
Je ne voulais pas que les adultes s'en mêlent	7	36,8%	14	25,0%	4	50,0%
J'avais peur de l'agresseur	1	5,3%	7	12,5%	-	
J'avais peur qu'on rit de moi	2	10,5%	3	5,4%	-	
J'avais honte	-	-	2	3,6%	2	25,0%
J'avais peur qu'on me le reproche	1	5,3%	5	8,9%	1	12,5%
J'avais peur d'être puni	1	5,3%	5	8,9%	----	----
Autre	----	----	6	10,5%	1	12,5%
Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives						

Le jeune indique s'être déjà fait narguer en rapport avec une qualité qui le caractérise		
Étant donné son ethnie	42	9,2%
Étant donné sa grandeur	18	3,9%
Étant donné son poids	33	7,2%
Étant donné une caractéristique autre (couleur des cheveux, bégaiement ...)	96	21,0%
* les catégories ne sont pas mutuellement exclusives		

Questionnaire

I. Si tu veux bien, nous allons commencer par te poser quelques questions te concernant :

1. Quel âge as-tu ? _____ ans
2. Es-tu ? une fille un garçon
3. Dans quel pays ton père, ta mère et toi-même êtes-vous nés ?
Je suis né _____
Ma mère est née _____
Mon père est né _____
4. Tes parents sont-ils séparés ? Si non, rends-toi à la question 6

Oui Non
5. Si oui, quel âge avais-tu lors de cette séparation ? _____ ans
6. Habituellement, avec quel (s) adulte (s) vis-tu ?
ton père et ta mère
ton père
ta mère
ton père et son amie
ta mère et son ami
une semaine avec ma mère et une semaine avec mon père
une fin de semaine sur deux avec mon père
une fin de semaine sur deux avec ma mère
dans une famille d'accueil
autre situation (précise) : _____
7. Combien d'enfants êtes-vous dans la famille ? (y compris tes demi-frères et tes demi-sœurs)
8. a) Si tu as des frères et des sœurs, indique leur âge.

Sœur(s) : _____
Frère(s) : _____

b) Tes frères et sœurs vivent ils avec toi ?

Ma (mes) sœur (s)	Oui	Non
Mon (mes) frère (s)	Oui	Non
Autre situation: _____		

**II. Cette nouvelle section porte sur tes expériences, opinions et sentiments personnels
(ce que tu écris reste confidentiel et personne ne peut savoir qui répond quoi)**

****TU PEUX, EN GÉNÉRAL, COCHER PLUS D'UNE RÉPONSE.**

9. C'est quoi pour toi la violence ?

10. a) Te sens-tu en sécurité dans chacun des endroits suivants ?

	Complètement en sécurité	le plus souvent en sécurité	pas vraiment en sécurité	Pas du tout en sécurité
⇒ À l'école				
Si tu as répondu, le plus souvent, pas vraiment ou pas du tout , précise : Où exactement tu ne te sens pas en sécurité ? _____ Quand ? _____ Pourquoi ? _____				
⇒ Dans la rue				
Si tu as répondu, le plus souvent, pas vraiment ou pas du tout , précise : Où exactement tu ne te sens pas en sécurité ? _____ Quand ? _____ Pourquoi ? _____				
⇒ À la maison				
Si tu as répondu, le plus souvent, pas vraiment ou pas du tout , précise : Pourquoi ? _____				

b) Y a-t-il d'autres endroits où tu ne te sens pas en sécurité ? Oui Non

c) Si oui, où exactement ne te sens-tu pas en sécurité ? (exemple: dans l'autobus, dans le parc, chez mon père ou chez ma mère ...)

Où ? _____

Quand ? _____

Pourquoi ? _____

11. T'es-tu déjà fait «taxer» ?

Oui Non Si non, rends-toi à la question 24

12. Si oui, qu'est-ce qu'on t'a volé ?

13. Si oui, combien de fois t'a-t-on «taxé» ?

1 fois

2 fois

3 fois

4 fois

5 fois out plus

14. a) Qui est-ce qui t'a «taxé» ?

Un jeune de ton âge
 Un plus jeune que toi
 Un jeune plus âgé
 Une gang de jeunes
 Un inconnu
 Une autre personne : _____

b) Si tu connais la personne: est-ce un jeune de ton école ou d'une autre école ?

De mon école

D'une autre école

Ne va pas à l'école

Je ne sais pas

15. Où est-ce arrivé le plus souvent ?

À l'intérieur de l'école
 Dans la cour d'école
 Sur la route en revenant à la maison
 Ailleurs : _____

Dans la rue
 Dans le parc
 À l'extérieur de Laval

16. La dernière fois que l'on t'a «taxé», as-tu été blessé ?

Oui

Non

17. Si oui, quels genres de blessures as-tu subi ?

Des égratignures

Un ou des «bleus»

Autre(s) blessure(s) _____

18. Après que tu te sois fait «taxer», comment te sentais-tu ?

Je me sentais triste

Je dormais mal

J'avais honte

J'étais fâché

J'avais peur

Ça ne m'a rien fait

Autre sentiment : _____

19. La dernière fois que tu t'es fait «taxer», comment as-tu réagi ?

Je me suis protégé

Précise _____

J'ai évité la personne

Précise _____

J'en ai parlé à quelqu'un

Je me suis vengé

Précise _____

J'ai refusé d'aller à l'école ou de sortir

Je n'ai rien fait

Autre réaction : _____

20. Si tu en as parlé à quelqu'un, quelle est cette ou ces personne(s)? Si non, rends-toi à la question 23.

Un(e) ami(e)

Tes parents

Un professeur

Chum/blonde

Le directeur de l'école

À la police (j'ai porté plainte)

Autre personne : _____

21. Pourquoi as-tu choisi de parler à cette ou ces personne (s) ?

22. Après en avoir parlé, que s'est-il passé ?

a) Point de vue sentiments...

Cela m'a fait du bien, je me suis senti soulagé

Je n'avais plus peur

J'avais encore plus peur

Je n'étais plus fâché

J'étais encore plus fâché

Je n'étais plus triste

J'étais encore plus triste

Autre (s) _____

b) Point de vue actions...

Un travailleur social est venu me voir

Un policier est venu me voir

La personne m'a encore taxé

Rien ne s'est passé

Autre(s) _____

23. Si tu n'en as pas parlé, pourquoi ?

Cela ne sert à rien

Parce que ce n'était pas grave

Je ne voulais pas que les adultes s'en mêlent

J'avais peur de celui ou ceux qui m'ont taxé

Autre (s) raison (s) _____

J'avais peur qu'on rie de moi

J'avais honte

J'avais peur qu'on me le reproche

J'avais peur d'être puni

* * * * *

24. As-tu déjà été frappé ou battu ? Si non, rends-toi à la question 36

Oui

Non

25. Si oui, combien de fois ?

1 fois

2 fois

3 fois

4 fois

5 fois ou plus

26. a) Qui est-ce qui t'a frappé ou battu ?

Frère ou sœur

Père

Mère

Professeur

Gardien ou gardienne

Un inconnu

Quelqu'un d'autre _____

Chum/ blonde

Une gang

Un jeune de ton âge

Un jeune plus âgé

Un plus jeune que toi

b) Si tu as répondu un jeune, est-ce un jeune de ton école ou d'une autre école ?

De mon école

D'une autre école

Ne va pas à l'école

Je ne sais pas

27. Où est-ce arrivé le plus souvent ?

À l'intérieur de l'école

Dans la cour d'école

Sur la route en revenant à la maison

À l'extérieur de Laval

Ailleurs : _____

À la maison

Dans la rue

Dans le parc

28. Après que tu te sois fait battre ou frapper, comment te sentais-tu ?

Je me sentais triste

J'avais honte

J'avais peur

Autre sentiment : _____

Je dormais mal

J'étais fâché

Ça ne m'a rien fait

29. a) La dernière fois que c'est arrivé, as-tu été blessé ? Oui Non

b) Si oui, quels genres de blessures as-tu subi ?

Des égratignures

Un ou des «bleus»

Autre (s) blessure (s) _____

30. Connais-tu les raisons pour lesquelles la personne t'a frappé ou battu ? Si oui, peux-tu préciser ?

31. La dernière fois que tu t'es fait battre ou frapper, comment as-tu réagi ?

Je me suis protégé

J'ai évité la personne

Je me suis vengé

J'en ai parlé à quelqu'un

J'ai laissé mon chum ou ma blonde

Autre(s) réaction(s) : _____

Précise _____

Précise _____

Précise _____

J'ai refusé d'aller à l'école ou de sortir

Je n'ai rien fait

32. Si tu en as parlé à quelqu'un, quelle est cette ou ces personne (s)? Si non, rends-toi à la question 35

Un ami

Chum/blonde

Un professeur

Autre personne : _____

À ma mère ou mon père ou les deux

À la police (j'ai porté plainte)

Au directeur de l'école

33. Pourquoi as-tu choisi de parler à cette ou ces personne (s) ? : _____

34. Après en avoir parlé, que s'est-il passé ?*a) Point de vue sentiments...*

Cela m'a fait du bien, je me suis senti soulagé

Je n'avais plus peur

J'avais encore plus peur

Je n'étais plus fâché

J'étais encore plus fâché

Je n'étais plus triste

J'étais encore plus triste

Autre (s) _____

b) Point de vue actions...

Un travailleur social est venu me voir

Un policier est venu me voir

La personne m'a encore battu

Rien ne s'est passé

Autre(s) _____

35. Si tu n'en a pas parlé, pourquoi ?

Cela ne sert à rien

Parce que ce n'était pas grave

Je ne voulais pas que les adultes s'en mêlent

J'avais peur de celui ou ceux qui m'ont battu

Autre (s) raison (s) _____

J'avais peur qu'on rie de moi

J'avais honte

J'avais peur qu'on me le reproche

J'avais peur d'être puni

* * * * *

36. Est-il déjà arrivé que quelqu'un t'oblige à faire des choses sexuelles ?

Oui

Non

Si non, rends-toi à la question 48

37. Si oui, combien de fois ?

1 fois

2 fois

3 fois

4 fois

5 fois ou plus

38. Si oui, qu'est-ce qu'on t'as fait ?

39. a) Qui t'a obligé à faire des choses sexuelles ?

Frère ou sœur

Père

Mère

Professeur

Chum/blonde

Inconnu

Quelqu'un d'autre _____

Gardien ou gardienne

Un jeune de ton âge

Un jeune plus âgé

Un plus jeune que toi

Une gang

b) Si tu as répondu un jeune, est-ce un jeune de ton école ou d'une autre école ?

De mon école

D'une autre école

Ne va pas à l'école

Je ne sais pas

40. Où est-ce arrivé le plus souvent ?

À l'intérieur de l'école

Dans la cour d'école

Sur la route en revenant à la maison

À la maison

Ailleurs : _____

Dans la rue

Dans le parc

À l'extérieur de Laval

Chez mon chum / blonde

41. Après qu'on t'ait obligé à faire des choses sexuelles, comment te sentais-tu ?

Je me sentais triste

J'avais honte

J'avais peur

Je dormais mal

J'étais fâché

Ça ne m'a rien fait

Autre sentiment _____

42. a) La dernière fois que c'est arrivé, as-tu été blessé ? Oui

Non

b) Quel genre de blessures as-tu subi ? _____

43. La dernière fois que l'on t'a obligé à faire des choses sexuelles, comment as-tu réagi ?

Je me suis protégé

J'ai évité la personne

J'en ai parlé à quelqu'un

Je me suis vengé

J'ai laissé mon chum ou ma blonde

J'ai refusé d'aller à l'école ou de sortir

Je n'ai rien fait

Autre réaction : _____

Précise _____

Précise _____

Précise _____

44. Si tu en as parlé à quelqu'un, quelle est cette ou ces personne (s) ?

Si non, rends-toi à la question 47

Un ami

Mon chum/ma blonde

Un professeur

Quelqu'un d'autre: _____

La police (j'ai porté plainte)

Tes parents

Au directeur de l'école

45. Pourquoi as-tu choisi de parler à cette ou ces personne (s) :

46. Après en avoir parlé, que s'est-il passé ?

a) Point de vue sentiments...

Cela m'a fait du bien, je me suis senti soulagé

Je n'avais plus peur

J'avais encore plus peur

Je n'étais plus fâché

J'étais encore plus fâché

Je n'étais plus triste

J'étais encore plus triste

Autre (s) _____

b) Point de vue actions...

Un travailleur social est venu me voir

Un policier est venu me voir

La personne m'a encore faite des choses sexuelles

Rien ne s'est passé

Autre(s) _____

47. Si tu n'en as pas parlé, pourquoi ?

Cela ne sert à rien

Parce que ce n'était pas grave

Je ne voulais pas que les adultes s'en mêlent

J'avais peur d'être puni

J'avais peur de celui ou ceux qui m'ont fait des choses sexuelles . . .

Autre (s) raison (s) _____

J'avais peur qu'on rie de moi

J'avais honte

J'avais peur qu'on me le reproche

* * * * *

48.a) T'est-il déjà arrivé de te faire «achaler» ou «écœurer» ... Si non, rend-toi à la question 49.

à cause de ton origine ethnique (race) ?

Explique: _____

à cause de ton poids ?

Explique: _____

à cause de ta grandeur ?

Explique: _____

autre (s) _____

b) Si oui, combien de fois ? **1 fois** **2 fois** **3 fois** **4 fois** **5 fois ou plus**

c) Si oui, par qui ? _____

d) Si oui, comment as-tu réagi ? _____

49. Vis-tu de la violence entre jeunes, autres que ce dont nous avons parlé jusqu'à maintenant ? Si oui, explique.

50. As-tu des commentaires à faire sur la violence que vivent les jeunes entre eux ou des solutions à proposer pour diminuer cette violence que vivent les jeunes entre eux ?

MERCI DE TA PARTICIPATION !

Date de la passation du questionnaire _____

École _____

Degré _____

Classer dans l'une des catégories suivantes

- 01 Au Québec
- 02 Dans une autre province du Canada
- 03 Aux États-Unis
- 04 En Afrique
- 05 Au Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie)
- 06 En Amérique latine (Amérique du Sud, Amérique centrale, Mexique)
- 07 Dans les Antilles (Jamaïque, Trinidad, République Dominicaine, Tobago Sauf Haïti)
- 08 En Asie du Sud-Est (Birmanie, Thaïlande, Vietnam)
- 09 En Europe de l'Est (tous les pays du bloc de l'Est avant la chute du mur de Berlin)
- 10 En Europe de l'Ouest (Angleterre, France, Espagne, Italie)
- 11 En Extrême Orient (Chine, Corée, Japon)
- 12 Haïti
- 13 Dans les îles du Pacifique (Philippines, Polynésie)
- 14 En Inde et au Pakistan (incluant le Bangladesh, le Sri Lanka)
- 15 Au Moyen-Orient (Arabie, Égypte, Iran, Turquie)