



Le policier-éducateur et l'effectivité du droit. Exploration comparée des répertoires policiers de pédagogie du droit en France et au Canada

Anne Wuilleumier

DANS **DRIT ET SOCIÉTÉ** 2017/3 N° 97 , PAGES 521 À 536
ÉDITIONS **LEXTENSO**

ISSN 0769-3362

ISBN 9782275029078

DOI 10.3917/drs.097.0521

Date de mise en ligne : 27/12/2017

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://droit.cairn.info/revue-droit-et-societe-2017-3-page-521?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Lextenso.

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)



Le policier-éducateur et l'effectivité du droit. Exploration comparée des répertoires policiers de pédagogie du droit en France et au Canada

Anne Wulleumier

Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice (INHESJ), 1 place Joffre. Case n°39, F-75007 Paris.

<anne.wulleumier@inhesj.fr>

■ Résumé

À partir des années 1980 au Canada, 1990 en France, les policiers sont amenés à déployer des modules pédagogiques en établissements scolaires, sous l'effet du développement continu de programmes de prévention des risques ciblés sur le public juvénile. Cet article s'intéresse à la manière dont ce nouveau mandat policier a été intégré par les organisations policières, sur un plan pratique et symbolique. Il compare les modalités de son appropriation au plan de la sociologie policière dans les deux contextes nationaux. Il fait également le constat que ces interactions à visées éducatives contribuent à diffuser des rapports au droit et à son effectivité différents selon les deux pays. Il s'interroge sur les raisons de cet écart entre les stratégies nationales s'agissant de faire de l'ordre juridique un objet désirable.

Droit – Étude comparée – Légitimité – Police – Canada – France.

■ Summary

The School Resource Officer and the Effectivity of Law. Comparative Analysis of Police's Teaching Work About Law in France and in Canada

Starting in the 1980s in Canada and the 1990s in France, police started to implement teaching curricula in schools, as part of a risk management and crime reduction program targeting juveniles. This article examines the ways in which the police interpreted and applied their new teaching mandate, and how they developed their teaching heuristics. As a study in the sociology of policing, this article compares the very different ways in which French and Canadian police made sense of their new responsibilities. The article contends that these pedagogical interactions with students help shape the very different ways in which the police in the two countries construct their citizens' relationship with the law and with its application to real-world situations. The article explores the reasons why the police of France and Canada take such different approaches to their efforts to make the legal order appealing to their young charges.

Comparative study – Legitimacy – Police – Rule of Law – Canada – France.

À partir des années 1980 au Canada, 1990 en France, dans un contexte d'émergence des premiers signes de « dérèglement de la relation police population »¹, apparaissent des policiers chargés d'agir par le verbe², témoignant de l'intérêt des administrations policières pour une meilleure exploration de leur boîte à outils³ et notamment pour l'exploitation de ses compartiments les moins sollicités⁴. La mission de ces policiers atypiques reste celle de favoriser la « compliance » du public envers l'ordre socio-juridique mais sans recourir au registre punitif⁵, en développant ce qu'il convient d'appeler une « pédagogie du droit ». Ces agents du système pénal participent ainsi au renforcement d'une conscience du droit⁶ en évoquant sur différentes questions sociales (drogues, violences, Internet et réseaux sociaux, etc.) les comportements attendus du point de vue juridique, point de vue qui est parfois largement ignoré des publics auxquels ils s'adressent. Mais leur approche du droit n'est pas purement informative. Ils déploient en pratique une pédagogie engagée du droit en vue de renforcer ne serait-ce que partiellement l'endogénéisation du droit et des pratiques⁷ s'agissant de la sécurité des personnes et des biens.

Une multitude de paramètres organisationnels fait de l'activité de ces policiers-éducateurs⁸ une activité assez peu visible, à l'intérieur comme à l'extérieur de leur institution, mais cela ne rend cependant pas moins intéressante l'étude des ressorts pédagogiques mobilisés par de tels intermédiaires du droit. Comment s'y prennent-ils pour valoriser le registre juridique et dans quelle mesure leurs discours peuvent-ils contribuer à renforcer « l'effectivité » du droit⁹ ? Nous avons observé sur un mode ethnographique, en France et dans une moindre mesure au Canada¹⁰,

1. Fabien JOBARD et Jacques DE MAILLARD, *Sociologie de la police. Politiques, organisations, réformes*, Paris : A. Colin, 2015.

2. Anne WUILLEUMIER, « Refonder l'asymétrie par le verbe ? Approche ethnographique des conférences policières en établissements scolaires », in Jean-Paul PAYET et Anaïk PURENNE, *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris : L'harmattan, 2015, p. 167-189.

3. Philip C. STENNING, « Powers and Accountability of Private Police », *European Journal on Criminal Policy and Research*, 8 (3), 2000, p. 325-352.

4. On rencontre cette démarche également dans de très nombreux autres contextes nationaux, dont certains étudiés parallèlement dans le cadre de la recherche évoquée ici comme l'Allemagne, la Hongrie et le Portugal.

5. Didier FASSIN, *Punir. Une passion contemporaine*, Paris : Seuil, 2017.

6. Chantal KOURILSKY-AUGEVEN (dir.), *Socialisation juridique et conscience du droit. Attitudes individuelles, modèles culturels et changement social*, Paris : LGDJ, 1997.

7. Jérôme PÉLISSE, « La mise en œuvre des 35 heures : d'une managérialisation du droit à une internalisation de la fonction de justice », *Droit et Société*, 77, 2011, p. 39-65.

8. Étienne BLAIS, Marie Pier GAGNÉ, Jasline FLORES et Pierre MAURICE, « L'effet des programmes policiers sur la délinquance en milieu scolaire : une synthèse systématique des études évaluatives », *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 61, 2008, p. 321-344. Les policiers-éducateurs français se baptisent plus volontiers à travers le néologisme de « préventionnistes ».

9. Pierre LASCOURMES et Évelyne SERVERIN, « Théories et pratiques de l'effectivité du droit », *Droit et Société*, 2, 1986, p. 101-124.

10. Cette recherche a été menée dans le cadre d'un programme financé par l'Agence nationale de la recherche (programme IPOGEES). En France, nous avons observé, entre 2013 et 2015, 120 ateliers de pédagogie policière sur l'ensemble du territoire national et procédé à de nombreux entretiens formels et informels. Au Canada, nous avons observé en 2015 trois ateliers sur la ville de Montréal et réalisé une dizaine d'entretiens individuels et collectifs dans les villes d'Ottawa et de Gatineau et au sud-est de Montréal dans la municipalité

les modalités de cette autre forme « non-disciplinaire »¹¹ d'enseignement du droit. Dans cet article, nous souhaitons revenir sur cette expérience de recherche et proposer de ces pratiques une lecture articulant sociologie policière et anthropologie du droit.

Pour cette recherche, nous nous sommes concentrés sur les ateliers organisés en milieu scolaire auprès du public juvénile, qui constitue la principale cible de cette pédagogie du droit¹². Il convient donc de prendre en compte dans l'analyse la part de l'influence du cadre scolaire sur les pratiques pédagogiques des policiers. Ainsi, une partie du contenu de l'offre pédagogique analysée découle par exemple de la place congrue réservée par l'école à cette activité inscrite sur un agenda socio-éducatif de prévention des conduites à risque et non dans un curriculum d'enseignement ordinaire. En pratique, cela signifie que les policiers-éducateurs se livrent la plupart du temps, en France comme au Canada, à une pédagogie express du droit et des institutions dans des séances collectives annuelles généralement uniques qui, dans le meilleur des cas, n'excèdent pas deux heures. Néanmoins, pour exigu que soit ce cadre, il constitue un espace d'initiative policière que les policiers-éducateurs mettent à profit pour travailler à la resocialisation du droit, c'est-à-dire réinscrire celui-ci dans un horizon social de pratiques souhaitables. L'observation ethnographique donne ainsi à voir une variété de registres discursifs mobilisés pour faire face aux interrogations sociales concernant la légitimité de la prétention du droit à s'imposer comme mode de régulation des pratiques et tenter de les circonscrire.

L'approche comparée permet de mettre en lumière une diversité de stratégies rhétoriques, dont certaines parfois paradoxales, de revalorisation du droit, mais aussi de contraster les rapports au droit véhiculés par les intervenants. Le dispositif pédagogique des policiers canadiens, très « cadrant », promeut explicitement la construction d'un continuum inclusif d'acteurs sociaux en charge de produire collectivement de la régulation des comportements sociaux. Les élèves y sont institués comme acteurs de la sécurité, leur périmètre d'action légitime est précisément fixé et celui des adultes de l'école l'est également. Les policiers apparaissent dans ce cadre comme d'ultimes recours chargés de la judiciarisation des déviances pénalisées lorsque les stratégies sociales de gestion des conflits ou de résolution des problèmes ont été impuissantes à contenir leur manifestation. Leur rôle est procédural, circonscrit par le droit et subsidiaire par rapport aux capacités d'action des acteurs sociaux investis d'un rôle normatif et général de contrôle social. Les policiers français témoignent par contraste d'une difficulté à s'inscrire dans un registre de démonopolisation des fonctions régaliennes en matière de sécurité¹³ et d'un fort attachement à l'idée d'une intervention policière qui soit « substantielle ». Le

régionale de comté des Maskoutains. Le décalage dans l'ampleur réciproque de ces matériaux est pris en compte dans l'écriture de cet article.

11. Antoine DEROUET, « De l'honnête homme au manager ? La contribution des enseignements juridiques de l'École centrale à la définition d'un ingénieur d'élite depuis 1829 », *Droit et Société*, 83, 2013, p. 33-47.

12. Les statistiques d'activité des services témoignent néanmoins d'une diversification des publics cibles en direction du monde adulte.

13. Sebastian ROCHE, « Vers la démonopolisation des fonctions régaliennes : contractualisation, territorialisation et européanisation de la sécurité intérieure », *Revue française de science politique*, 54 (1), 2004, p. 43-70.

dispositif français, même si sa problématique générale est surtout celle de l'enrôlement en faveur de l'ordre institutionnel¹⁴, laisse en revanche plus de place à la critique de l'ordre juridique. Ensemble, dans les conférences de prévention françaises, élèves et policiers esquissent les grandes lignes d'un consensus normatif autour du permis et de l'interdit, mais co-produisent une forme d'inventaire du champ pénal, procédant à un tri entre le pertinent et le discutable, déployant une forme de critique par le bas de l'ordre réglementaire. Les questionnements juvéniles, sollicités par les intervenants, se développent à différents niveaux d'argumentation, critiquant aussi bien la valeur spécifique d'un élément de droit positif, la capacité concrète des acteurs du champ pénal à tenir les promesses de leur mandat institutionnel, la justice des échelles de peine... Face aux limites du système pénal ainsi pointées par les élèves, les policiers français peinent parfois à « vendre » certains aspects des normes juridiques, reconnaissent même en minorer l'usage dans leur pratique professionnelle, tout en réaffirmant la valeur du projet normatif qui sous-tend le projet juridique. Les policiers français font ainsi figure *in fine* d'intermédiaires du droit moins enthousiastes que leurs homologues canadiens.

Comment analyser à la fois la convergence et les spécificités de ces deux expériences de pédagogie policière du droit ? Nous souhaitons ici souligner la nécessité de prendre en compte trois dimensions structurantes et entrelacées. D'une part, il faut prendre au sérieux l'intérêt pragmatique du monde policier envers le renforcement de l'effectivité du droit. Dans un contexte caractérisé par la « normalité des taux élevés de criminalité », la pédagogie du droit s'impose comme une « stratégie adaptative »¹⁵ du système policier dans l'objectif de réduire la pression sociale et politique qui s'exerce, de manière transnationale, sur le système pénal. D'autre part, il ne faut pas minorer les effets des contrats didactiques passés entre les intervenants et leurs publics, qui dans un cas favorise la contestation des élèves et dans l'autre l'inhibe. L'obligation de répondre à des questionnements juvéniles centrifuges peut aussi provoquer en retour l'émergence de doutes chez les intervenants eux-mêmes ; néanmoins, cette pédagogie impliquée ne prend tout son sens selon nous qu'au miroir d'une trajectoire historique des institutions policières soumises, depuis quelques décennies, au renforcement de la judiciarisation du *policing*. L'augmentation de la part judiciaire des missions exercées par le policier du quotidien, initiée en France par la grande réforme statutaire de 1995, induit une importante redéfinition de ce rôle professionnel et notamment une distanciation relationnelle du patrouilleur avec la population¹⁶. Elle fait aussi dans le même temps

14. Ces ateliers, qui reposent sur un jeu de questions/réponses, « flirtent » souvent avec des opérations de recrutement, du côté des institutions (ce sont souvent les mêmes agents qui s'en occupent) et du côté des élèves, qui abordent parfois ce sujet à l'issue de la séance avec l'intervenant.

15. David GARLAND, « Les contradictions de la "société punitive" : le cas britannique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 124, 1998, p. 49-67.

16. Cf. par exemple Christian MOUHANNA, « Une police de proximité judiciarisée ? », *Déviance et Société*, 26 (2), 2002, p. 163-182. Concernant la montée en puissance des acteurs judiciaires sur le champ du politique et les schémas d'interprétation à privilégier, voir par exemple Jacques COMMAILLE et Laurence DUMOULIN, « Heurs et malheurs de la légalité dans les sociétés contemporaines. Une sociologie politique de la "judiciarisation" », *L'Année sociologique*, 59, 2009, p. 63-107.

de l'efficience du droit pénal un sujet de plus en plus familier au policier et favorise son réinvestissement dans les interactions avec le public juvénile. La comparaison des stratégies nationales de pédagogie du droit donne ici aussi des indications sur la manière dont s'implante ce référentiel du *law enforcement* dans les corps policiers.

I. Éléments de sociologie du policier-éducateur

La fonction de policier-éducateur émerge au confluent de politiques policières nationales et d'un agenda public transnational qui incorpore progressivement des enjeux de prévention des déviations sous forme de plans et de programmes d'action en particulier en direction de la jeunesse. En d'autres termes, les polices canadiennes et françaises ne vont pas tirer les mêmes conséquences organisationnelles de la demande qui leur est faite de s'impliquer dans la prévention des transgressions juvéniles. Ainsi, alors qu'au Canada, le rôle de policier-éducateur va trouver à s'inscrire dans un modèle de police de quartier au service de la communauté locale et se décliner comme une nouvelle composante de la fonction de patrouilleur ou d'enquêteur¹⁷, en France elle va provoquer l'émergence d'une constellation d'agents et d'entités spécialisés dans un travail par le verbe qui trouveront leur place à la marge des institutions policières. Cette différenciation des politiques policières participe d'une diversification des référentiels d'action mobilisés par les policiers-éducateurs mais également des empreintes institutionnelles posées par les polices sur ces expériences.

I.1. Du programme d'action publique à la politique policière

La fonction de policier-éducateur s'est originellement développée en milieu scolaire autour d'un agenda public centré sur la prévention des usages de drogues¹⁸. Les États-Unis, moteurs de la politique internationale anti-drogues, ont joué ici un rôle précurseur. Le plus célèbre programme pédagogique policier y a été créé en 1983 par la police de Los Angeles : il s'intitule DARE, acronyme pour *Drug Abuse Resistance Education* signifiant également « oser » – sous-entendu « dire non aux drogues ». Programme intensif de 17 séances destinés aux élèves de fin d'école primaire (10-12 ans), il est implanté dans la majorité des écoles américaines¹⁹. Il est toujours évoqué avec amertume par les sociologues de l'éducation car, pour reprendre par exemple Éric Debarbieux et Catherine Blaya, s'il a pu évoluer dans son contenu, il a toujours été reconduit et même amplifié malgré la succession d'évaluations négatives dont il a fait l'objet²⁰.

Le Canada et la France vont s'inscrire assez précocement dans ce nouvel agenda, mais de manière différenciée. Le premier programme pédagogique policier français

17. Étienne BLAIS, Marie Pier GAGNÉ, Jasline FLORES et Pierre MAURICE, « L'effet des programmes policiers sur la délinquance en milieu scolaire », art. cité.

18. Il convient néanmoins de garder à l'idée que l'offre policière ne constitue qu'une offre pédagogique parmi d'autres sur cet enjeu d'action publique comme sur les autres thématiques travaillées.

19. Étienne BLAIS, Marie Pier GAGNÉ, Jasline FLORES et Pierre MAURICE, « L'effet des programmes policiers sur la délinquance en milieu scolaire », art. cité.

20. Éric DEBARBIEUX et Catherine BLAYA, « Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par "l'évidence" ? », *Revue de criminologie*, 42 (1), 2009, p. 13-31.

en milieu scolaire développé autour des enjeux de toxicomanie a été bâti par la police judiciaire parisienne en 1990. Il s'appuie néanmoins en réalité sur un travail de formation engagé à partir du milieu des années 1980, visant à faire émerger un personnel policier spécialisé sur la question des drogues, les policiers formateurs anti-drogue (PFAD)²¹. Ces agents labellisés, initialement formés uniquement au droit des drogues et à la reconnaissance des produits, se voient ainsi réserver un monopole sur la prise de parole policière en milieu scolaire alors même que leur formation s'enrichit pour appréhender le « problème social » de la toxicomanie²².

L'action pédagogique canadienne en matière de prévention des usages de drogues de son côté ne va pas contourner les forces de police : elle mobilisera d'ailleurs aussi bien les polices fédérales, provinciales que locales. Cependant, elle n'opérera pas cet élargissement de répertoire²³. Elle s'évoque dorénavant au passé et sans nostalgie de la part de services policiers qui considèrent que d'autres acteurs sociaux sont plus pertinents qu'eux sur cet enjeu d'action publique. Ce retrait rend plus difficile pour le chercheur le recueil de matériau d'analyse comparée s'agissant du contenu initial des interventions pédagogiques policières en prévention des usages de drogues. Néanmoins, il paraît acquis que les polices canadiennes, quel que soit leur niveau de gouvernance, ne se sont jamais impliquées au-delà de la dimension strictement juridique de la problématique des drogues : la dimension « problème social », qui n'était pas niée pour autant, devait revenir à des intervenants spécialisés du champ sanitaire et social. La police de la ville de Montréal leur a ainsi très vite délégué l'action sur ce champ²⁴. Parallèlement, si l'on retrace la genèse de l'implication en milieu scolaire de la police provinciale de la Sûreté du Québec, comme nous avons pu le faire lors de notre séjour d'enquête, on constate qu'elle a pris la forme de l'application pure et simple à cet espace social des prérogatives policières ordinaires d'enquête pénale sur la question des drogues. Le niveau d'investissement dans l'action par le verbe sur le problème social des drogues est manifestement dès l'origine bien moindre pour les polices au Canada qu'en France.

L'incursion policière dans le champ de la prévention des usages de drogues va connaître un prolongement par l'investissement pédagogique d'autres champs : dès les années 1980-1990 selon les contextes est ainsi fortement investie la question de la prévention des violences sous toutes leurs formes (psychologiques, verbales, physiques, sexuelles). Plus récemment, on a pu observer, à partir des années 2000

21. Pour une analyse détaillée de la formation des PFAD, voir Anne WUILLEUMIER, « Refonder l'asymétrie par le verbe ? Approche ethnographique des conférences policières en établissements scolaires », *op. cit.*, p. 175 et suiv.

22. Marcelo OTERO et Shirley ROY (dir.), *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui. Repenser la non-conformité*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2013. À partir de 1990, la gendarmerie française suit la même pente en faisant émerger des formateurs relais anti-drogue (FRAD) parmi son personnel.

23. Ce que les évaluations canadiennes concernant les programmes policiers en milieu scolaire ont largement souligné et déploré. Pour un contre-exemple, cf. Ekaterina IVANOVA, *Intervention policière en milieu scolaire : expérience et point de vue des acteurs*, mémoire de maîtrise en criminologie, Université de Montréal, 2010.

24. Lors de notre travail d'enquête au Canada auprès des services de police, nous avons d'ailleurs été immédiatement aiguillée vers une association spécialisée dans cette activité pédagogique de prévention des drogues par les services de police eux-mêmes.

et également de manière transnationale, le développement d'une offre pédagogique ciblant différentes formes de criminalité et de risques de victimation sur les nouveaux réseaux d'information et de communication. Les polices vont prendre également leur part de l'intervention pédagogique sur ces autres thématiques, parfois seules parfois en co-animation avec d'autres intervenants. Mais là aussi les différences d'investissement entre les polices françaises et canadiennes paraissent majeures.

Contrairement à celle des usages de drogues, la thématique des violences interpersonnelles demeure un pôle central d'intervention du policier-éducateur dans les deux contextes nationaux comme en réalité dans la plupart des pays à travers le monde. En France, celle-ci se décline en interventions génériques et en sous-composantes d'intervention spécialisée : vol et racket, harcèlement, discriminations, rapports de genre, cyber-violences, etc. La formation des intervenants policiers y est moins formalisée qu'en matière de prévention des usages de drogues, mais les ateliers restent marqués par la volonté d'évoquer les questions de violence comme des problèmes sociaux. Au Canada et tout particulièrement au Québec, on ne connaît pas un tel éclatement des interventions. Bien au contraire, un travail de regroupement de l'ensemble des dimensions de la problématique « violence volontaire » est en cours actuellement autour de la notion « d'intimidation »²⁵. Le Gouvernement québécois a en effet adopté, pour la première fois, « un plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation » pour la période 2015-2018. Celle-ci est définie comme « tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser ». Le Gouvernement a inscrit dans les lois sur l'instruction publique et sur l'enseignement privé l'obligation de plans de lutte contre la violence et l'intimidation en milieu scolaire. Un kit d'intervention, composé de clips vidéo et de guides d'animation, a été élaboré par les services policiers pour aider l'école à décliner cette problématique « intimidation » en ateliers pédagogiques. C'est sa mise en œuvre que nous avons observée à Montréal lors de notre séjour d'enquête.

Cette différence d'investissement se double d'une différence organisationnelle tout aussi majeure. Au Canada, le rôle de policier-éducateur est appréhendé comme une casquette supplémentaire du policier de proximité. Elle vient se superposer à ses prérogatives ordinaires sans acquérir de caractère central. En France, inversement, elle donne naissance à une myriade d'emplois et/ou d'unités spécialisés dans l'investissement de la fonction préventive (citons, par exemple, officier de prévention, brigade de prévention de la délinquance juvénile, mission prévention communication, centre de prévention et de loisirs jeunes, unité de prévention des conduites à risques, unité de prévention urbaine, unité formation prévention communication, service de prévention opérationnelle, etc.). On peut illustrer cette divergence d'approche par un élément assez emblématique. La Sûreté du Québec a

25. Lors de notre enquête de terrain, nos témoins s'accordaient à penser que le nombre de policiers affectés ne serait-ce que partiellement à l'exercice de ces fonctions de policiers-éducateurs, en particulier en milieu scolaire, était très fortement en baisse.

fait émerger à partir de 1987 la fonction de policier intervenant en milieu scolaire (PIMS). Cependant, dans la composition de celle-ci, la mission d'enquêteur reste dominante et le rôle de policier-éducateur minoritaire²⁶. Il n'est pas à l'origine de la création d'une fonction *ad hoc* et l'enquête montre que lorsque l'agenda du patrouilleur ou de l'enquêteur s'intensifie localement, il s'agit de la première mission qui est sacrifiée. Comparativement, lorsque la police française importe du Canada la terminologie de PIMS au cours des années 1990, elle exclut de son contenu toute fonction d'enquête pénale et la rapporte uniquement au rôle de policier-éducateur.

1.2. Référentiels d'action et empreintes institutionnelles

Selon Étienne Blais et ses collègues²⁷, le travail du policier-éducateur nord-américain est inscrit dans un référentiel de gestion des risques. En France, l'activité du policier-éducateur en établissement scolaire s'intègre également en réalité à une autre préoccupation figurant sur l'agenda public, celle de l'éducation morale et civique, déclinée dans le monde scolaire français à partir des années 1980. Ainsi, l'approche de prévention des risques cohabite-t-elle dans les répertoires pédagogiques du policier-éducateur avec des interventions qui ont pour objet la présentation générale du droit et des institutions pénales et/ou inversement des droits de l'enfant, en appui sur la convention internationale du même nom²⁸. Du point de vue de l'école, l'ancrage retenu institutionnellement pour programmer cette activité pédagogique est celui hybride de « l'éducation à la santé et à la citoyenneté », un thème qui émerge en France à partir de 1990 mais qui reste porté par des « comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté » *ad hoc* dépendants de chaque établissement scolaire. On ne trouve pas l'équivalent au Canada, où la programmation est endogénéisée par l'école en fonction d'enjeux de discipline au sein des établissements scolaires : ainsi les interventions des policiers-éducateurs sont-elles généralement programmées dans le cadre de créneaux ordinaires d'échanges avec les classes dévolus à des personnels d'éducation, qui se positionnent alors systématiquement en co-animation avec les policiers sollicités.

Ces éléments de cadrage scolaire impactent la définition du contenu des ateliers pédagogiques policiers. Mais, il est aussi intéressant de s'interroger sur l'empreinte institutionnelle policière sur ces mêmes contenus, tout particulièrement en France où l'activité est davantage structurée²⁹. Les entités policières françaises chargées de cette mission empruntent à une succession de politiques publiques distinctes³⁰ et

26. Le ratio donné par les acteurs est de 70 % du temps de travail du PIMS consacré au travail d'enquête criminelle, et pour 19 % pour le travail de prévention par le verbe.

27. Étienne BLAIS, Marie Pier GAGNÉ, Jasline FLORES et Pierre MAURICE, « L'effet des programmes policiers sur la délinquance en milieu scolaire », art. cité.

28. Dans les années 1980 émerge sur ce champ une offre pédagogique d'exposition itinérante construite par la protection judiciaire de la jeunesse dont policiers et gendarmes se feront les agents relais. Cf. Denis COLINET, « La PJJ à l'école. Expliquer la justice », *Enfances et Psy*, 16 (4), 2001, p. 132-136.

29. Malheureusement, les éléments de recherche recueillis au Canada ne sont pas suffisamment étayés pour soutenir l'analyse comparée sur ce point.

30. Les plus anciennes empruntent à un schéma des années 1950 de lutte contre le désœuvrement de la jeunesse au sein de la société des loisirs et à ce qui deviendra, dans les années 1990, la politique de la ville ;

leur multiplicité n'emporte que de très faibles conséquences au plan quantitatif³¹. Le rôle de « préventionniste » reste ainsi malgré tout relativement imprécis et n'est pas davantage considéré comme central au sein des administrations de police et de gendarmerie françaises que des polices canadiennes³². Du point de vue de l'organisation, c'est, en France, sauf exception, souvent l'indifférence qui prédomine dans les espaces dirigeants : des entretiens menés auprès de plusieurs chefs de service chapeautant les unités existantes sont venus le conforter ; en dehors de ceux qui étaient à l'initiative d'une telle création, qui se positionnent comme des militants de cette cause, les chefs de service ordinaires ne paraissent généralement pas en mesure d'expliquer les raisons de l'existence d'une telle unité autrement que par son antériorité et le fait qu'« elle ne pose pas de problème » ; de manière incidente, les plus lucides admettent parfois qu'elle est une source de remontées positives de la part de partenaires extérieurs et participe ainsi d'une ressource de la police et de la gendarmerie en matière de communication externe. Ceci se retrouve d'ailleurs *in fine* dans leurs critères de sélection des agents à placer dans ces fonctions, choisis parce qu'ils « savent parler », « ont un bon relationnel » et « présentent bien ».

En revanche, les personnels qui l'exercent témoignent de manière générale d'un attachement assez fort à cette fonction, associée au développement d'un travail de qualité en profondeur. Les motivations exprimées sont assez diverses. Pour une partie des personnels, il s'agit de la poursuite d'engagements antérieurs : certains ont passé auparavant des brevets d'animateurs, d'autres ont connu des parcours d'entraîneurs sportifs ; ces policiers au profil « éducation populaire » croient en la nécessité de « travailler avec la jeunesse » et se sentent à leur place dans ces fonctions ; d'autres renouent également à cette occasion avec des fonctions ou des vocations antérieures d'enseignants : leur adéquation avec l'emploi est ici moins évidente, car la fonction de policier-éducateur n'est pas une fonction de policier-professeur³³. Pour ceux pour qui l'exercice de la fonction s'inscrit dans le cours d'une carrière purement policière, la fonction est souvent découverte à l'occasion d'une stratégie volontaire d'exit de la police du quotidien³⁴. S'ils ont initialement des difficultés à se départir du regard stigmatisant de leurs anciens collègues des brigades de roulement (qui les considèrent comme « des planqués » qui ont « la belle

d'autres renvoient à un schéma relevant de la lutte contre la victimation ; d'autres enfin à des politiques purement policières (police de proximité et construction de partenariats de sécurité).

31. Seuls trois d'entre eux connaissent une petite réplique au plan national : les brigades de prévention de la délinquance juvénile (BPDJ) au nombre de 44 fin 2017, les centres de prévention et de loisirs jeunes (CPLJ) – une trentaine en comptabilisant centres permanents et saisonniers et les missions prévention communication (MPC) – environ autant.

32. On retrouve la même marginalité institutionnelle concernant la fonction de délégué à la cohésion police-population qui émerge à la fin des années 2000 au sein de la police française, cf. Jacques DE MAILLARD, Carole GAYET-VIAUD et Fabien JOBARD, *Les délégués à la cohésion police-population*, rapport CESDIP pour l'ACSE, 2014.

33. Pour la distinction des deux registres relationnels, cf. Lise DEMAILLY, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion, 2008, p. 115-118.

34. Ce schéma est celui que nous avons le plus souvent rencontré au Canada où l'investissement du monde scolaire est donné comme une forme de distinction professionnelle par rapport à la fonction généraliste de patrouilleur.

vie »), la conviction vient assez vite que prendre la parole en public et agir par le verbe ne sont pas des tâches faciles ; de plus, le changement de posture professionnelle est souvent apprécié, à l'instar de ce policier ayant exercé ses fonctions pendant une quinzaine d'années au sein d'une brigade anti-criminalité (BAC) du sud de la France qui nous faisait part de son intense et inattendu soulagement « de ne plus être en permanence en conflit avec la population ». Néanmoins, il arrive fréquemment qu'après un temps où ce ralentissement professionnel est mis à profit d'un réagencement de la vie personnelle et affective, une partie de ces agents s'ennuie dans la fonction et aspire à renouer avec « le vrai travail policier ». Ainsi le vivier de policiers-éducateurs est-il constitué, en France, d'un socle de permanents impliqués sur une base vocationnelle et de personnels de passage, qui inscrivent leur activité de prévention dans des logiques d'expérimentation professionnelle³⁵.

II. La pédagogie du policier-éducateur sous un angle anthropologique : faire de l'ordre juridique un objet désirable

Même si celui-ci est particulièrement imprécis et polymorphe³⁶, le policier-éducateur n'arrive pas sans mandat sur la scène scolaire. De plus, au-delà du cadrage effectué au sein des institutions policières (stages de formation, culture d'intervention des collectifs de travail), un autre cadrage de son travail pédagogique est également réalisé de l'extérieur, par le monde scolaire, qui détermine en particulier les temps et les modes d'accès au public juvénile. En revanche, le policier-éducateur bénéficie dans la conduite de l'intervention elle-même de l'autonomie pédagogique accordée à tout intervenant en milieu scolaire. Comment utilise-t-il ce temps court pour tenter de renforcer l'effectivité du droit dans les pratiques juvéniles ? Nous proposons de considérer une forme de dichotomie entre les pratiques observables sur nos deux terrains : si les uns comme les autres travaillent l'effectivité du droit sous l'angle de sa légitimité, les policiers français centrent leur action sur la valorisation des sources du droit, là où les policiers canadiens réfléchissent en termes d'efficacité du registre pénal.

II.1. En France : une resocialisation théorique du droit

En France, la resocialisation du droit s'opère sur un plan théorique. Les registres sémantiques mobilisés sont pluriels, car à l'objectif de convaincre de la valeur de la loi correspond une stratégie rhétorique qui consiste à rapporter la loi à des normes sociales consensuelles que celle-ci ne viendrait que mettre en forme. Les normes

35. Il est tentant de faire le rapprochement entre ce socle de préventionnistes vocationnels et celui des 10 % de policiers qui déploient une idéologie « préventive ». On pourrait aussi envisager que les stratégies individuelles de passage ponctuel dans des services de prévention contribuent à constituer le groupe des « médians », représentant 45 % des répondants, qui hybrident la définition « répressive » du métier avec certaines opinions tenant d'une police préventive. Cf. Philippe COULANGEON, Geneviève PRUVOST et Ionela ROHARIK, « Les idéologies professionnelles. Une analyse en classes latentes des opinions policières sur le rôle de la police », *Revue française de sociologie*, 53 (2), 2012, p. 493-527.

36. Le flou est consubstantiel au mandat policier. Cf. J.-P. Brodeur et le fameux « chèque en gris » des institutions policières « rédigé en des termes généraux et encaissé en opérations particulières », Jean-Paul BRODEUR, « La police : mythes et réalités », *Criminologie*, 17 (1), 1984, p. 32.

socio-sanitaires jouent ici néanmoins un rôle de réservoir important d'argumentation, ce qui ne fait que reprendre le registre principal sur lequel appuie la formation des PFAD. C'est particulièrement net bien entendu en prévention des usages de drogues. Les policiers-éducateurs s'emploient ainsi régulièrement à préciser, par exemple à propos des effets négatifs des consommations de produits psychoactifs, que « cela ce n'est pas le policier qui l'invente, c'est le médecin qui le dit »³⁷. Le même type de rhétorique socio-sanitaire est également largement transposé en prévention des violences (cyber ou non) où il sera question pareillement des blessures qu'elles induisent au plan physique et mental et des logiques émotionnelles qui peuvent être à l'origine des passages à l'acte intempestifs. Si on rapporte nos observations aux registres dans lesquels la littérature scientifique a inscrit jusqu'ici les interventions de prévention des policiers-éducateurs, nous proposons de considérer qu'on est en définitive moins dans une pédagogie des risques mettant l'accent sur une rhétorique de « périllisation »³⁸, que dans une pédagogie des risques capacitaire au sens de Martha Nussbaum (dans laquelle l'inscription dans des logiques de délinquance est perçue comme une vulnérabilité individuelle à l'origine d'un risque de perte de chances d'inclusion sociale – et de réussite individuelle dans les parcours de vie)³⁹.

Une illustration intéressante de ce point est fournie par un thème récurrent des interventions de prévention que nous avons suivies, la question du casier judiciaire. Le fait que les infractions pénales constatées par les policiers peuvent, si elles font l'objet de sanctions judiciaires, priver l'individu concerné de l'exercice de certains droits et libertés fondamentaux (de circuler, d'accéder à certains emplois, etc.) est très régulièrement évoqué par les policiers-éducateurs. Mais l'usage rhétorique de ce dispositif juridique se veut « capacitant ». Il met l'emphase sur la valeur des droits et libertés concernés, développant leur éventuelle privation comme un dommage, une forme d'atrophie non souhaitable du champ des possibles individuels. Utilisé dans le cadre d'une politique relationnelle empathique, dans laquelle les institutions se mettent en scène sous un jour protecteur, il ne vise pas à produire de la peur mais à légitimer en valeur une stratégie individuelle de conformité, qu'on pourrait qualifier de légitimiste et qui renverrait *in fine* à la célèbre catégorie hirschmanienne de *loyalty* s'agissant de l'ordre institutionnel⁴⁰. Une partie des stratégies

37. Sur la tendance contemporaine à l'augmentation de la centralité de l'économie de la grandeur sanitaire, voir Lise DEMAILLY, « La santé : affaire privée ? affaire publique ? De la domination dans la santé à la domination par la santé », *Socio-logos*, 8, 2013, mis en ligne le 29 septembre 2014, <<http://socio-logos.revues.org/2777>>.

38. Nicolas CARRIER et Bastien QUIRION, « Les logiques de contrôle de l'usage des drogues illicites : la réduction des méfaits et l'effcience du langage de la périllisation », *Drogues, santé et société*, 2 (1), 2003, p. 1-29.

39. Martha NUSSBAUM, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris : Flammarion, coll. « Climats », 2011. Cette approche, qui considère en définitive que le crime ne paye pas, s'inscrit ainsi en contrepoint des théories du choix rationnel et des opportunités criminelles, qui, à partir de l'article fondateur de Laurence Cohen et Marcus Felson (Laurence E. COHEN et Marcus FELSON, « Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach », *American Sociological Review*, 44 (4), 1979, p. 588-608) vont ancrer l'idée de carrières délinquantes fondées sur l'utilité au moins partielle du crime et nourrir les politiques de « responsabilisation » analysées par David GARLAND, « Les contradictions de la "société punitive" : le cas britannique », art. cité.

40. Albert O. HIRSCHMAN, *Défection et prise de parole. Théorie et applications*, Paris : Fayard, 1995.

pédagogiques observées consiste d'ailleurs directement, comme on l'a développé par ailleurs, à déployer une théorie de l'harmonie éducative entre les sphères familiales, scolaires et celle des autres institutions publiques notamment pénales qui « fabrique une légitimation croisée des pratiques de régulation ordinaire des comportements et tend à renforcer la légitimité de chaque ordre normatif »⁴¹. Pour reprendre des catégories d'analyse nées autour du courant de recherche de la justice procédurale, il s'agit d'une stratégie de légitimation qui repose sur l'idée, ici assez exclusive, d'un « alignement moral » entre le système pénal et la société civile⁴². D'ailleurs, à côté du *gimmick* « casier judiciaire » est fortement mobilisée l'idée parallèle d'un « casier social » qui trouve particulièrement à s'exprimer dans le cadre des interventions de prévention concernant les réseaux sociaux sous la forme du « cyber casier » : les élèves sont ainsi systématiquement sensibilisés au cours de l'intervention au fait que les employeurs tendent à développer une politique de « googlisation » des candidatures qu'ils reçoivent et qu'une non-maîtrise de sa communication sur Internet, y compris si elle reste en deçà des radars judiciaires, de fait ou de droit, peut être à l'origine de cuisants déboires professionnels⁴³.

À côté de la rhétorique assez maîtrisée de légitimation socio-sanitaire du droit, nous avons également remarqué d'intéressantes incursions des policiers-éducateurs sur le champ de la philosophie politique. Nous pouvons classer celles-ci en deux catégories, celles qui célèbrent les fondamentaux de la modernité politique avec plus ou moins de bonheur et celles, plus rares mais significatives, qui s'inscrivent davantage dans une perspective qu'on qualifiera de postmoderne, dans laquelle les dysfonctionnements des institutions sont commués en raison fondamentale d'éviter d'en transgresser l'ordre.

Dans la catégorie des « modernes », on peut classer certaines interventions qui s'inspirent de la théorie du contrat social dans la version hobbesienne et/ou rousseauiste. Concernant la première, on mentionnera le dispositif original d'une BPDJ qui développe une pédagogie par l'absurde du souverain, en lançant des collégiens dans l'évocation spontanée de ce qu'ils feraient dans un monde sans loi. Après un temps d'observation où les élèves évoquent de petites transgressions (généralement la première prise de parole est celle d'un garçon qui timidement évoque l'hypothèse d'une conduite sans permis de la voiture paternelle), l'effet de groupe produit une surenchère de postures prédatrices (valorisant l'accumulation par tous moyens de biens de consommation désirables) et sanglantes (consécutives au fait de devoir protéger les biens acquis des effets d'autres stratégies prédatrices). *In fine* ce sont les élèves eux-mêmes qui interrompent la séquence en évoquant la désirabilité de règles de droit communes et d'une profession policière chargée de veiller à

41. Anne WUILLEUMIER, « Refonder l'asymétrie par le verbe ? Approche ethnographique des conférences policières en établissements scolaires », *op. cit.*, p. 174.

42. David BEETHAM, *The Legitimation of Power*, Londres : Macmillan, 1991 ; Anthony BOTTOMS et Justice TANKEBE, « Beyond Procedural Justice: A Dialogic Approach to Legitimacy in Criminal Justice », *Journal of Criminal Law and Criminology*, 102 (1), 2012, p. 119-170.

43. Cette approche n'est pas propre aux interventions des policiers-éducateurs, cf. par exemple à titre d'illustration le *serious game* dédié (Ex machina 2025) conçu sous l'égide de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) et de l'Union européenne, <<http://www.2025exmachina.net/>>.

leur respect... La seconde est mobilisée plus classiquement par une fraction des intervenants pour produire une pédagogie des institutions de la démocratie représentative (chartes constitutionnelles, suffrage universel, assemblées parlementaires, etc.), lorsqu'ils ont affaire à une contestation forte de certaines règles de droit, en particulier concernant la législation sur les stupéfiants ou les droits des mineurs. Les élèves sont alors confortés dans leur droit à la contestation de l'ordre politique mais celui-ci est canalisé vers le temps long de la réforme réglementaire et l'investissement des institutions *ad hoc* (le vote, la manifestation pacifique, le militantisme, l'engagement partisan, etc.).

Dans la catégorie des postures postmodernes, on rangera de courtes séquences d'argumentation tout à fait passionnantes recueillies l'une dans l'est, l'autre dans le sud-est de la France. La première a été émise dans un contexte défensif, en réponse à une critique du cadre juridique évoqué, mais la seconde en revanche était totalement consubstantielle à la posture du collectif de travail qui la diffusait et leur rapprochement est tout à fait significatif. Dans le premier cas, l'intervenant, confronté à une narration mettant en avant le caractère tatillon et inapproprié de certaines dispositions juridiques appliquées par les policiers (en l'occurrence en matière de droit des étrangers), a abondé dans le sens de l'élève, en mettant en avant l'affaiblissement contemporain de la cohérence de l'ordre juridique sous l'effet de tendances à l'inflation réglementaire et législative, notamment en matière de définition de procédures. Mais de cet état de fait, très largement décrié parmi les professionnels du droit, il a fait un argument en faveur non pas tant d'une future inflexion politique, perçue comme illusoire, que d'une meilleure intériorisation sociale de l'esprit des textes juridiques afin d'éviter de renforcer ces mécanismes regrettables. De manière totalement explicite, l'intervenant décrit ici toute contestation publique comme vouée à nourrir la bête qu'elle chercherait à combattre. Dans le deuxième cas, un discours de même type était tenu par tout un collectif de travail du sud de la France qui défendait *ab initio* l'option d'une observation stratégique de la loi en raison du caractère totalement chaotique et imprévisible de son application judiciaire. Ici ce qui était visé était davantage, aux yeux des intervenants, l'imprévisibilité des suites données au travail policier par les tribunaux, faisant état d'individus qui pouvaient être condamnés de manière disproportionnée par rapport aux infractions réellement relevées et inversement de personnes qui parvenaient à éviter toute condamnation quand bien même les actes commis auraient mérité une sanction sévère. Les élèves recevaient ce discours sans s'émouvoir et sans émettre aucune contestation publique, pas davantage que les enseignants présents. Interrogés à l'issue en aparté sur le sens de ce discours, les policiers ont immédiatement décliné ce point par l'évocation de dossiers locaux emblématiques à leurs yeux.

Pour rester chez Albert Hirschman, autant les intervenants dits « modernes » déclinent sans conteste une posture de *loyalty* indéfectible envers l'ordre constitutionnel, autant les « postmodernes » témoignent en réalité d'un rapport plus proche de la catégorie d'*apathy*⁴⁴. Un certain épuisement professionnel y transparait indéniablement,

44. Guy BAJOTT, « Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement », *Revue française de sociologie*, 29 (2), 1988, p. 325-345.

qui parvient d'ailleurs assez facilement à se verbaliser en aparté. En engageant les publics juvéniles à tout faire pour se tenir à l'écart des institutions du champ pénal, la rhétorique postmoderne, minoritaire, conserve néanmoins du sens au regard de l'objectif professionnel principal de ces interventions, à savoir diminuer le volume de cas susceptibles d'entraîner la mobilisation de services policiers. Sa capacité à renforcer l'auto-observation des normes est en revanche plus discutable.

II.2. Au Canada : une resocialisation pragmatique du droit sollicitant l'*agency* des élèves

En comparaison avec les modalités d'intervention françaises, les pratiques québécoises dévoilent une tout autre manière idéale-typique d'appréhender la place sociale du droit : là où les Français mettent l'accent sur la subordination du droit pénal à des référentiels symboliques hétéronomes (santé, bien-être, paix sociale, etc.), soulignant ainsi son caractère substantiel, les policiers québécois considèrent l'alignement moral comme acquis et sollicitent directement l'*agency* des élèves en tant qu'auxiliaires de justice⁴⁵.

Les intervenants policiers observés et/ou interrogés au Canada se concentrent en effet sur l'énonciation de la loi, dont ils ne se donnent pas la peine de faire la pédagogie. En revanche, ils y ajoutent un travail d'analyse de situations concrètes et de construction de rôles, y compris pour les élèves, auxquels sont confiées certaines tâches infra-juridiques dans le cadre d'un référentiel global de résolution de problèmes. C'est ainsi par exemple que procède le programme « intimidation », appliqué aux questions de violence, dont nous avons observé la déclinaison en une séance unique par le service de police de la ville de Montréal⁴⁶ : par une succession de trois courtes séquences vidéo, ce programme prescriptif répartit précisément les rôles qui doivent être exercés par les élèves, par les adultes de l'établissement scolaire et par les policiers. L'intervention policière est réduite à la mise en œuvre des prérogatives reconnues dans le cadre du seul Code criminel et entièrement contenue dans le modèle du *law enforcement*. Le rôle dévolu aux élèves comprend un travail de médiation en cas de conflit et d'alerte du monde adulte en cas d'échec de celle-ci. Quant aux adultes de l'établissement scolaire, ils sont chargés d'un travail de recadrage des éléments perturbateurs, à partir du rôle éducatif et des pouvoirs disciplinaires que prévoit la relation scolaire, tant que les faits considérés restent en deçà des prérogatives policières. Ainsi, une partie nodale de l'intervention pédagogique porte, d'une part, sur la capacité à reconnaître et qualifier les situations conflictuelles observables pour déterminer l'acteur en charge de sa gestion et, d'autre part, sur une pédagogie de la transmission d'informations sensibles du groupe juvénile vers le monde adulte basée sur la distinction entre dénonciation et délation. Ce deuxième point, thème récurrent des interventions canadiennes, donne lieu à des échanges adultes/jeunes assez vifs, le groupe élève se montrant généralement assez sceptique sur cette dichotomie qui oppose volonté de nuire à une personne (délation)

45. Les interventions françaises se préoccupent parfois aussi à la marge de construire un savoir agir « utile » pour le système pénal comme savoir décrire un agresseur, localiser un blessé, gérer une information sensible ou identifier une dose-verre d'alcool.

46. <<https://spvm.qc.ca/fr/Fiches/Details/Intimidation>>.

et volonté de mettre un terme à une situation inacceptable (dénonciation). La catégorie de « balance » que les policiers tentent de circonscrire à la première englobe généralement aux yeux des élèves l'ensemble du spectre.

Le deuxième programme policier que nous avons observé, intitulé « unité sans violence » va encore plus loin dans cette pédagogie du savoir agir. Il s'agit d'un dispositif pédagogique annualisé, mis en œuvre à l'échelle d'une classe entière, et dont l'objectif est d'apprendre aux élèves à intervenir sur les situations de violences interpersonnelles dans le groupe de pairs⁴⁷. Le programme, porté par l'école mais supervisé par la police de Montréal, comporte cinq rencontres entre la police et les élèves. Les deux premières sont consacrées à l'organisation d'un rite d'institution destiné à faire des élèves des agents de prévention de la victimation au plan de leur établissement. Les séquences suivantes sont dédiées à l'organisation de retours d'expérience des classes impliquées dans le programme, accompagnés de précisions sur les recettes d'action à privilégier en situation, à partir de scénarios types proposés par de courtes vidéos. Les élèves de l'unité sans violence sont dotés d'une tenue *ad hoc* à arborer au sein de l'établissement, signent un engagement dont ils co-définissent les termes, et un système de palmarès public, géré par l'école, vient souligner mensuellement les meilleures initiatives. Une grande partie de celles-ci sont centrées sur l'amélioration de l'inclusion des élèves isolés, en particulier les plus petits, et le report vers les adultes des situations de passages à l'acte violent ; en effet, les interventions directes sont découragées : « il ne s'agit pas de jouer au héros » en prenant le risque de se retrouver victime à son tour. Selon les adultes des établissements scolaires qui l'expérimentent, ce programme évalué au Canada⁴⁸ produit des effets massifs de libération de la parole des élèves en direction des adultes et de pacification des relations entre élèves, en particulier dans les temps de récréation.

Conclusion

Policiers canadiens et français développent en établissements scolaires une conception de l'effectivité du droit qui se soucie moins de sa cohérence interne et de son applicabilité que de la perception sociale de sa légitimité. Si les deux ensembles de corps professionnels sont soucieux de réguler leur charge de travail en essayant de réduire les occurrences qui supposent leur mobilisation, les policiers canadiens n'hésitent pas à instituer les acteurs juvéniles en agents de prévention alors que leurs homologues français développent plutôt une théorie de l'obéissance aux normes fondée sur l'alignement moral avec le système pénal, dont le droit positif fait un peu figure de parent pauvre. En l'absence d'éléments robustes d'évaluation de ce que produit la stratégie d'intervention française, ce sont surtout les éléments de sociologie professionnelle qui interpellent. Autant les policiers canadiens se mettent en scène comme parfaitement à l'aise avec le modèle du *law enforcement*

47. Ce programme a été adopté et transposé en France par une école primaire de l'enseignement privé à Saint-Denis (Seine-Saint-Denis).

48. Cf. Ekaterina IVANOVA, *Intervention policière en milieu scolaire : expérience et point de vue des acteurs*, *op. cit.*

qui prévoit un strict encadrement des pouvoirs de police par le droit, autant les policiers français paraissent hésitants à s'y rallier. Ils expriment ainsi des doutes sur les capacités du champ pénal à produire une régulation substantielle des comportements sociaux et craignent parallèlement sans doute une réduction de leur pouvoir d'agir en cas d'alignement sur un droit positif qui leur paraît parfois en retrait par rapport à certains impératifs moraux. L'hypothèse que l'explication de cette différence de positionnement réside uniquement dans un effet propre aux différences entre dispositifs pédagogiques paraît assez peu convaincante et rend enclin à interroger plutôt les conditions de mise en œuvre en France de cette judiciarisation des missions policières.

■ L'auteure

Docteure en science politique, chercheuse à l'INHESJ et co-coordinatrice du réseau thématique « sociologie des institutions » de l'Association française de sociologie, elle s'intéresse tout particulièrement aux organisations policières et à leurs stratégies d'innovation. Elle a dirigé de 2013 à 2016 la recherche ANR-IPOGEES. Elle a notamment publié :

- « La police à l'école. Quelle réalité pour quel pouvoir d'agir ? », in Éric DEBARBIEUX (dir.), *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*, Paris : Armand Colin, 2016 ;
- « Refonder l'asymétrie par le verbe ? Approche ethnographique des conférences policières en établissements scolaires », in Jean-Paul PAYET et Anaïk PURENNE (dir.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris : L'Harmattan, 2015 ;
- « L'institution policière face aux mises en accusation de la violence d'État : vers un renouvellement du répertoire d'action policier ? » (avec Anaïk PURENNE), in Denis LAFORGUE et Corinne ROSTAING (dir.), *Violences et institutions : défis, réflexivité et résistances*, Paris : CNRS édition, 2011.