

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
JULIE PRINCE DAGENAI

MÉTA-ANALYSE SUR LES CHANGEMENTS DE PERCEPTION DES JEUNES
ENVERS LES POLICIERS SUITE À UN PROJET/PROGRAMME DE PRÉVENTION

MAI 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cet essai de 3^e cycle a été dirigé par :

Carl Lacharité, Ph.D., directeur de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de l'essai :

Carl Lacharité, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Lefebvre, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Étienne Blais, Ph.D.

Université de Montréal

Sommaire

Cette étude vise à examiner les changements de perception et d'attitudes chez les jeunes (tant au primaire qu'au secondaire) envers les policiers après les avoir côtoyés lors d'un projet ou programme de prévention. Les concepts sur la perception et les attitudes envers la police tant chez les citoyens que chez les jeunes sont abordés en plus des différents programmes ou projets de prévention. Des facteurs prédictifs du changement de perception sont abordés, tant au niveau des jeunes (âges, genres, communauté ethnique, contact antérieur avec les policiers, revenus des parents, quartier où ils demeurent) que des policiers (qualité et quantité des échanges, ratio de jeunes par policier, type de prévention et d'approche communautaire, présence ou non de l'uniforme). Une méta-analyse est effectuée pour valider le changement de perception des jeunes suite à un projet/programme de prévention impliquant des policiers. Quarante-sept études scientifiques répertoriées répondent aux critères d'inclusion. Les études incluent des mesures de la perception ou des attitudes des jeunes envers les policiers par des questions à réponses de type Likert ou ordinales. Les études consistent en une comparaison pré-post projet/programme ou une comparaison post projet/programme avec un groupe contrôle. Les études scientifiques sont répertoriées dans différentes bases de données (PsychInfo, ÉRIC, Pubmed, EBESCO, Proquest), sur Internet (Google Scholar, National Justice Center, etc.) et en vérifiant les références d'études pertinentes. Les études scientifiques sont également répertoriées en écrivant à certains auteurs en lien avec le sujet à l'étude et en contactant certains corps policiers. Les facteurs prédictifs énoncés auparavant ont été pris en compte lors de la méta-analyse.

Les résultats indiquent que les changements dans la perception des jeunes envers les policiers sont significatifs suite à un programme ou un projet de prévention. De plus, plusieurs facteurs influencent le niveau de changement dans les perceptions des jeunes envers les policiers tant positivement que négativement. Ces facteurs sont l'âge, le genre, le niveau de prévention (primaire, secondaire, tertiaire), l'habit vestimentaire des policiers, le type d'activités effectuées avec les jeunes, la fonction du policier, la durée du projet /programme et le ratio de policiers pour chaque jeune. Plusieurs études ont utilisé des échelles différentes pour mesurer le changement de perception des jeunes envers les policiers. Les énoncés individuels des échelles qui se trouvent dans trois études scientifiques incluses dans la méta-analyse ou plus ont également été analysés en tant que méta-analyse. Ces métas-analyses permettent de déterminer les énoncés qui seraient les plus pertinents pour faire partie d'une échelle de la perception dans le cadre d'une prochaine étude.

Mots-clés : Perception des jeunes, attitudes envers les policiers, projet de prévention, programme de prévention, quantité et qualité de contacts policiers, méta-analyse. Échelle de perception, échelle d'attitude envers les policiers, évaluation de programme.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux.....	xi
Remerciements.....	xii
Introduction	1
Contexte théorique	4
Perception et attitude : définitions et analyses des concepts.....	6
Le concept de perception selon l'approche de la psychologie sociale et cognitive.....	6
Le fonctionnement de la perception.....	8
La notion d'attitude dans la recherche	10
Les quatre caractéristiques de l'attitude (Lafrenaye, 1994).....	11
D'où proviennent les attitudes?	122
Les attitudes face aux policiers.....	12
Similitudes et différences entre perceptions et attitudes.....	13
Les théories du changement de perception ou d'attitude.....	166
Le changement de perception	166
Les schémas sur les personnes.....	166
La rapidité de jugement	177
Les types d'interactions entre la cible et le percevant	188
Le changement d'attitude.....	199
L'hypothèse du contact d'Allport.....	199
Les trois modèles cognitifs	20

Le développement et le changement de la perception et de l'attitude chez les jeunes	222
Le développement et le changement de la perception et de l'attitude chez les policiers.....	233
Mesure du changement de perception ou d'attitude	255
Échelles de mesure des concepts de perception ou d'attitude	266
La construction des échelles de mesure	288
La validité et la fidélité des échelles de mesure.....	299
Les échelles de perception ou d'attitude en lien avec la police	31
Les limites des échelles de mesure	333
La prévention de la criminalité et la fonction policière	355
Présentation de trois modèles de police : idéologie et application	355
Modèle de police traditionnel	366
Modèle de police communautaire.....	377
Modèle de résolution de problème.....	388
L'implantation et l'application des modèles au niveau des corps policiers.....	399
Forces et limites au modèle de police communautaire	40
Le rôle des policiers	42
Le rôle des policiers dans les établissements scolaires.....	44
Officier de liaison scolaire.....	455
Rôle des policiers scolaires au Québec.....	477
La prévention de la criminalité	488
Les programmes à développement social	499

La prévention situationnelle.....	499
La prévention du crime par le design de l'environnement	499
Les programmes de prévention de la communauté	50
Les programmes législatifs/administratifs	50
Les programmes policiers	50
Les niveaux de programmes ou projets de prévention.....	51
Le niveau de prévention primaire	51
Le niveau de prévention secondaire.....	52
Le niveau de prévention tertiaire	52
Politique ministérielle en prévention de la criminalité, pour des milieux de vie plus sécuritaires (Québec).....	53
Définition d'un programme	55
Définition d'un projet	566
Les projets et programmes de prévention qui mesurent la perception	577
Perceptions et attitudes des citoyens et des jeunes envers les policiers : les facteurs déterminants de la perception.....	599
La perception des citoyens envers les policiers	599
Expériences antérieures avec la police	64
Qualité de vie	677
Vie de quartier	677
D'autres facteurs déterminants	688
La perception des jeunes face aux policiers.....	70
Les prédictors du changement de perceptions	75

Les facteurs prédictifs reliés aux jeunes.....	75
Les facteurs prédictifs reliés aux policiers et aux programmes/projets de prévention.....	76
L'âge.....	76
Le sexe.....	788
Le statut socioéconomique.....	799
Les modèles policiers de son quartier.....	799
L'origine ethnique des participants.....	81
La délinquance.....	86
La victimologie.....	87
La qualité du contact, sa durée et son nombre.....	888
Le volontariat.....	92
La tenue vestimentaire des policiers.....	93
Les comportements vicariants.....	95
Autres aspects qui influencent la perception des policiers.....	95
Le ratio et la quantité de policiers impliqués.....	98
La fonction qu'occupent le ou les policiers.....	988
Les modèles en lien avec l'intégration de la politique de l'immigration du pays/province/état où le projet/programme est effectué.....	999
Le changement de perception ou d'attitude chez les citoyens par un programme/projet de prévention policier.....	102
Objectifs de l'étude et hypothèses de recherche.....	105
Méthode.....	115

Recherche des études	11617
Critères d'inclusion et d'exclusion	12121
Le poids des recherches	12828
Éléments à considérer dans la pesée des études.....	12929
Études incluses dans la méta-analyse	13333
Codage des études.....	13434
Résultats	13737
Descriptions de l'échantillon des études.....	13838
L'échelle de pesée appliquée aux études participantes.....	13939
Le calcul compilé de la valeur de p pour la méta-analyse globale	13939
Le calcul compilé de la valeur des effets de taille pour la méta-analyse globale.....	14040
Résultats aux hypothèses de la méta-analyse.....	14242
Discussion	15151
Changements de perception des jeunes envers les policiers suite à un projet/programme de prévention.....	15252
Variables qui favorisent le changement de perception des jeunes envers les policiers.....	15454
Variables qui favorisent positivement le changement de perception des jeunes envers les policiers.....	15454
Variables qui favorisent négativement le changement de perception des jeunes envers les policiers.....	15656
Variables qui n'ont pas d'effet sur le changement de perception des jeunes envers les policiers.....	15858
Effets de certains énoncés similaires sur le changement de perception des jeunes envers les policiers suite à un projet/programme de prévention.....	16262

Énoncés qui favorisent positivement le changement de perception des jeunes envers les policiers.....	16262
Énoncés qui favorisent négativement le changement de perception des jeunes envers les policiers.....	16565
Discussion générale sur l'utilisation des énoncés qui favorisent significativement le changement de perception des jeunes en matière d'échelle de perceptions.....	16666
Limites de la méta-analyse.....	167
Projets futurs possibles	16969
Conclusion	17171
Références	17878
Références du contexte théorique	17978
Références des études participantes de la méta-analyse	202
Références des études exclues de la méta-analyse.....	210
Appendice A. Études incluses dans la méta-analyse : caractéristiques et considérations statistiques.....	23129
Appendice B. Tableaux 1 à 4	28280

Liste des tableaux

Tableau

1	Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus	28381
2	Hypothèse 1 : caractéristiques des études participantes.....	30098
3	Échelle de pesée de toutes les études participantes.....	304
4a	Hypothèse 1a à f : Valeur de H1a à H1f de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids	309
4b	Hypothèse 1g à l : valeur de H1g à H1l de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids	312
4c	Hypothèse 1m à n : valeur de H1m et H1n de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids	316
5	Hypothèse 1a à n : récapitulatif des résultats des facteurs prédictifs du changement d'attitudes et de perceptions des jeunes face aux policiers.....	153
6	Hypothèse 2 : récapitulatif des résultats des énoncés significatifs lors de méta-analyses dans le changement d'attitudes et de perceptions des jeunes face aux policiers.....	163

Remerciements

Le parcours de chacun est peuplé d'obstacles, mais également de personnes qui apparaissent aux bons moments pour nous aider à avancer malgré ces obstacles. J'aimerais remercier toutes ces personnes qui ont fait en sorte que ce travail puisse être allégé, dont deux en particulier, Myriam Morissette et Hélène Beaulieu. J'aimerais remercier mon directeur de recherche, Carl Lacharité, d'avoir décidé de me soutenir en cours de parcours. J'aimerais aussi remercier mon premier directeur de recherche, Michel Alain, qui a continué à me diriger, à travers ses voyages humanitaires alors qu'il était à la retraite. Il est important de remercier les évaluateurs, tant interne (Julie Lefebvre) qu'externe (Étienne Blais) pour prendre le temps de lire et commenter cet essai à travers leurs multiples tâches. Je remercie également le personnel de la section recherche qui a su répondre à mes multiples questions pendant les années de mon doctorat à mon travail.

Bien entendu, je remercie ma famille (Diane, Jean-Charles, Marielle, Daniel, Michèle, Lucille, Annik, Karine, Alexandre et Xavier) qui m'a inculqué des valeurs qui me permettent aujourd'hui d'être authentique et persévérante. Ma famille m'a également permis de m'ancrer dans la réalité familiale tout au long de mes études doctorales.

Je dois également remercier la section de la formation à mon travail qui a financé une bonne partie de mes études en échange d'un bulletin trimestriel!

Introduction

La police communautaire est priorisée depuis plus de vingt ans au Canada et plus de cinquante aux États-Unis, pour ne nommer que de ces deux pays. La police communautaire se fait par la prévention du crime, la résolution de problème et les relations communautaires. Plusieurs programmes ou projets de prévention du crime ou de relations communautaires sont effectués par les corps policiers envers la clientèle jeunesse dans le but d'améliorer les relations entre les policiers et les jeunes. Ainsi, en visant les jeunes, les attitudes et les perceptions qu'ils ont de la police pourraient changer et s'améliorer positivement pour être de futurs citoyens modèles. Mais, est-ce que les programmes ou projets policiers ont un impact sur les jeunes quant à leurs attitudes ou perceptions? Peu de programmes ou projets de prévention policiers qui visent les jeunes sont évalués scientifiquement. De plus, de ceux qui le sont, la majorité ne vise pas la perception ou l'attitude des jeunes envers les policiers. Serait-il possible de faire une recension systématique des programmes ou projets de prévention policiers qui visent les jeunes (6 à 18 ans) qui sont évalués? De plus, en soumettant ces études à une méta-analyse, serait-il possible de trouver le véritable impact combiné du changement de perception et d'attitude de ces programmes et projets? La plupart des analyses sur les attitudes et les perceptions des jeunes envers les policiers sont effectuées de manière statique. Ces analyses ne permettent pas de vérifier qu'il y a un changement suite à un programme ou projet de prévention policier. De plus, aucune méta-analyse n'a été effectuée pour inclure toutes les études sur le changement de

perception ou d'attitude des jeunes envers les policiers suite à un programme ou projet de prévention policier.

Le présent essai vise à définir les différents concepts en lien avec l'attitude, la perception, le changement d'attitude ou de perception et ses échelles de mesure, la police communautaire, les programmes et les projets. Dans un deuxième temps, la méta-analyse ainsi que les diverses analyses seront décrites. La méta-analyse comprend la recherche d'évaluation de programmes ou projets policiers sur les changements d'attitude ou de perception des jeunes, les critères d'inclusion et d'exclusion, l'échelle de pesées, les études participantes et les considérations statistiques. Les changements d'attitude ou de perception des jeunes face au policier seront décrits. De plus, des analyses de contrastes qui viennent expliquer les variables qui jouent un facteur positif ou négatif sur la direction du changement d'attitude ou de perception de ces jeunes seront décrites. Finalement, plusieurs méta-analyses seront effectuées et décrites pour connaître les énoncés individuels qui permettent de constater un plus grand changement d'attitude ou de perception chez les jeunes envers les policiers suite à un programme ou projet de prévention policier. Une discussion sur les limites et les projets futurs conclut cet essai.

Contexte théorique

Dans le but de bien expliquer cette recherche qui se présente sous forme de méta-analyse, ce premier chapitre porte sur le contexte théorique qui sous-tend les variables étudiées. Le chapitre se divise en cinq sections. La première section définit ce que sont une perception et une attitude, ce que les jeunes entendent par une perception et une attitude, l'attitude et la perception des jeunes et des citoyens face aux policiers ainsi que les différentes échelles existantes pour mesurer la perception. La deuxième section aborde les projets et programmes de prévention tout en spécifiant les concepts de la prévention de la criminalité, le modèle de la police communautaire et les types de policiers jeunesse ainsi que les définitions d'un projet et d'un programme. La troisième partie aborde les facteurs qui pourraient prédire le changement de perception des citoyens et des jeunes face aux policiers. La quatrième partie aborde le changement de perception ou d'attitude chez le citoyen par un programme ou projet de prévention policier. La cinquième partie aborde les objectifs de l'étude et l'hypothèse générale de la recherche ainsi que les facteurs qui pourraient possiblement avoir une influence sur la variable dépendante. Dans un premier temps, il est important de pouvoir bien définir le concept de perception et d'attitude puisque ce sont les concepts au centre même de cet essai.

Perception et attitude : définitions et analyses des concepts

Il existe dans la recherche scientifique plusieurs termes utilisés de façon interchangeable pour décrire ces concepts: perception, attitudes, stéréotypes, persuasions, sentiments, opinions, etc. Aussi, les études contemporaines et moins récentes révèlent une multitude de théories ayant été élaborées dans le but d'expliquer ces concepts. Dans cette section, les concepts de perception et d'attitude seront décrits ainsi que leurs similitudes et leurs différences. De plus, la façon de les inclure à la présente recherche sera expliquée.

Le concept de perception selon l'approche de la psychologie sociale et cognitive

Il existe plusieurs définitions de ce concept dans la recherche scientifique et un consensus est difficilement réalisable (Bayley, 2002; Luyat, 2009; Weintraub & Walker, 1968). La notion de perception est définie selon plusieurs concepts en psychologie tels que : la psychophysiologie (les sens), le concept d'inférence, la théorie de la forme (figure/fond) de la Gestalt, l'approche cognitiviste, l'approche écologiste, l'approche sociale, etc. Dans le cadre de cette recherche, la perception sera décrite selon l'approche de psychologie sociale et cognitive (Luyat, 2009; Weintraub & Walker, 1968). Ces deux approches sont choisies puisque ce sont les deux principales utilisées dans les recherches sur le changement d'attitude ou de perception lors de projet/programme de prévention policier. Les premières échelles de mesure des attitudes et des perceptions proviennent d'Allport (1967) qui préconise la psychologie sociale et de Thurstone qui préconise

certaines concepts de la psychologie cognitive (Allport, 1967; Portune, 1971; Thurstone, 1927).

De plus, de nombreuses études ont montré qu'afin d'assimiler toutes les informations captées par les cinq sens, un processus d'intégration et de catégorisation est mis en place pour aider l'individu à classer les informations reçues (Baron, Byrne, & Suls, 1989; Bayley, 2002; Mackie, Hamilton, Susskind, & Rosselli, 1996). Ainsi, ce processus d'emmagasinage mettrait plusieurs informations ensemble pour en raccourcir l'espace de stockage et de récupération afin de former des heuristiques ou des schémas (Baron, Byrne, & Suls, 1989; Mackie, Hamilton, Susskind, & Rosselli, 1996). Les catégories créées par ces heuristiques peuvent porter sur plusieurs objets, mais lorsque les catégories ont trait à des groupes sociaux ou ethniques et que des caractéristiques leur sont attribuées, cela se nomme des stéréotypes (Baron, Byrne, & Suls, 1989; Hopkins, 1994a; Mackie, Hamilton, Susskind, & Rosselli, 1996). Les stéréotypes peuvent être à l'origine de mauvaises perceptions ou attitudes; la psychologie cognitive a donc un rôle à jouer dans l'attribution d'une perception ou d'une attitude. La psychologie cognitive explique le fonctionnement de la perception, la différence de la perception selon ce que l'on perçoit et la notion d'objectivité dans la perception. La psychologie sociale apporte la dimension sociale à la notion de perception. Ce qui est perçu est une personne ou un objet qui est extérieur à soi-même. Sans les autres personnes de notre entourage et cette dimension sociale, il ne pourrait pas y avoir de perception. Ainsi, les concepts de perception sociale et cognitive sont emmêlés puisque

la dimension sociale apporte la perception qui est ensuite analysée cognitivement selon les perceptions sociales antérieures (Pelletier & Vallerand, 1994). Tous ces concepts de la perception sont expliqués dans les prochains paragraphes.

Le fonctionnement de la perception. La perception se divise en deux catégories, soit la perception d'une cible ou d'un objet statique, soit la perception d'une personne qui est dynamique (Pelletier & Vallerand, 1994). Alors qu'un objet est perçu par plusieurs individus, il est possible que différentes facettes de cet objet attirent chaque individu. Par la suite, lorsqu'il est temps de se remémorer l'objet, il est probable que tous n'ont pas retenu les mêmes composantes (Pelletier & Vallerand, 1994). La perception d'une personne est plus complexe puisqu'elle est dynamique. De ce fait, cela augmente les possibilités de ne pas pouvoir tout enregistrer : mouvements, comportements, paroles et descriptions physiques (Pelletier & Vallerand, 1994). De plus, il est possible d'interpréter le comportement d'une personne de différentes façons selon le contexte, nos schèmes de pensée, ce que nous avons appris antérieurement ou selon nos stéréotypes et nos préjugés (Pelletier & Vallerand, 1994). Il est difficile de changer la perception d'un objet ou d'une personne une fois que l'individu s'en est fait une image mentale (Pelletier & Vallerand, 1994). La stabilité de la perception d'une personne peut occasionner des stéréotypes (Pelletier & Vallerand, 1994). Même si la personne observée est dynamique et changeante, il est facile de rendre sa perception stable et non changeante.

Il y a des différences entre la perception des objets et celles des personnes. Selon certaines études, les traits ou caractéristiques d'une personne se divisent en traits centraux et en traits périphériques pour former un tout cohérent (Pelletier & Vallerand, 1994). Ainsi, c'est une combinaison des traits centraux et périphériques qui décrit la personne aux yeux de l'observateur (Pelletier & Vallerand, 1994). De plus, les personnes peuvent modifier leur comportement pour que l'individu change sa perception d'elles selon un principe de rétroaction. De plus, avec le temps, les personnes peuvent changer en plus de s'adapter selon le contexte et les circonstances (Pelletier & Vallerand, 1994). Une personne pourrait également essayer d'influencer ou de manipuler la perception que les gens ont d'elle (Pelletier & Vallerand, 1994). Comme la personne est simultanément le percevant et le perçu, cela complexifie la situation et peut causer des perceptions erronées (Pelletier & Vallerand, 1994).

Bien que les sens perçoivent des faits qui devraient être objectifs, il est possible que la catégorisation de la perception soit subjective pour différentes raisons, dont la mémoire d'événements passés (Bayley, 2002). La personne peut voir une action, mais au lieu de répondre à l'action, il répond à sa perception de celle-ci suite à un processus cognitif. L'action est perçue, assimilée, emmagasinée, évaluée et interprétée selon les expériences passées ou vicariantes avant d'y répondre soit par un comportement, une attitude ou une inférence (Vertzberger, 1990). De ce fait, si au courant de cette phase d'interprétation cognitive, l'action est mal perçue, mal évaluée ou mal jugée, les comportements effectués, les perceptions ou les attitudes de la personne ne seront pas les

mêmes (Vertzberger, 1990). Il est plus facile de changer une partie de l'information déjà perçue auparavant que de la changer complètement puisque cela est moins exigeant pour le cerveau (Vertzberger, 1990). Ainsi, il serait plus facile de rendre une attitude un peu plus favorable que de la rendre défavorable si la personne a déjà une attitude favorable. Ce phénomène peut également faire partie de la théorie du jugement social de Sherif et Hovland (1965; Kiesler, Collins, & Miller, 1969; Petty & Cacioppo, 1981 b). Maintenant que le concept de la perception a été explicité en relation avec la psychologie cognitive et sociale, la notion d'attitude sera maintenant explicitée en lien avec la psychologie sociale. Les origines du concept de l'attitude, ses liens avec son influence sur le comportement, ses quatre caractéristiques et sa provenance seront abordés dans la prochaine section.

La notion d'attitude dans la recherche

L'attitude a été définie par Allport en 1935 (Allport, 1967; Lafrenaye, 1994) comme étant un construit mental qui ne se reflète pas nécessairement par l'observation directe du comportement de la personne. Il y a beaucoup de questionnements sur l'attitude qui précéderait un comportement (Lafrenaye, 1994; Portune, 1971). Certains chercheurs pensent que l'attitude d'une personne peut influencer sur son comportement futur. D'autres chercheurs disent que malgré l'attitude d'une personne, elle peut en faire fi et agir autrement (Lafrenaye, 1994; Petty & Cacioppo, 1981a; Portune, 1971). Allport (1967) exprime qu'une attitude rend la personne mentalement prête à agir s'il le faut. Cette attitude est organisée à travers l'expérience avec une certaine directivité ou influence sur

les objets ou les situations envers lesquelles elle est reliée. L'attitude toucherait autant des aspects cognitifs, affectifs et conatifs (comportementaux) liés à des affects positifs ou négatifs (Lafrenaye, 1994; Petty & Cacioppo, 1981a). Les attitudes résultent, selon la majorité des études, d'expériences passées (Lafrenaye, 1994). L'attitude peut être remarquée en lien avec des comportements à connotations affectives répétés, tel que prendre part à une même manifestation chaque année (Lafrenaye, 1994). L'attitude comprend quatre caractéristiques expliquées à la prochaine section.

Les quatre caractéristiques de l'attitude (Lafrenaye, 1994). 1) La direction peut aller du continuum de l'affect négatif à l'affect positif en passant par la neutralité (Allport, 1967; Lafrenaye, 1994; Portune, 1971). 2) L'intensité permet de mesurer le degré de changement face à l'attitude mesurée puisqu'il est sur un continuum défavorable à favorable (Lafrenaye, 1994; Portune, 1971). 3) La centralité implique le degré d'implication de soi dans la défense de la cause de cette attitude tant en privé que publiquement (Lafrenaye, 1994). C'est le continuum d'affectivité face à l'attitude. Plus la personne défend la cause ardemment pour lequel elle croit et plus sa centralité est importante. 4) Finalement, l'accessibilité est cette caractéristique qui concerne la vitesse cognitive à laquelle une personne a une réaction émotionnelle face à un concept (Lafrenaye, 1994). Maintenant que l'attitude est définie en quatre caractéristiques, que connaissons-nous sur ses origines?

D'où proviennent les attitudes? En se référant à Gordon Allport (1967), les attitudes sont acquises et non pas innées. Ainsi, il y a quatre façons d'acquérir une attitude (Allport, 1967; Jackson, 2001; Portune, 1971). Premièrement, l'attitude est acquise par des leçons apprises au fil du temps. Deuxièmement, l'attitude est acquise par des expériences passées. Troisièmement, l'attitude est acquise suite à un événement dramatique ou traumatique. Finalement, l'attitude est acquise en adoptant les attitudes des autres par exemple en imitant des modèles. Bien qu'Allport ait dominé la littérature quant à la définition d'attitude, cette notion fait également référence à un mouvement corporel et à la signification psychologique qui y est liée (Allport, 1967; Debaty, 1967). De plus, alors qu'Allport voit l'attitude comme antérieure à un comportement, Thurstone (1927) la voit comme la somme d'idées, de sensations, de convictions ou de sentiments face à un objet (Allport, 1967; Debaty, 1967). De plus, selon cette théorie, la mesure de l'attitude se ferait au moyen des opinions (Allport, 1967; Debaty, 1967). L'opinion serait la position objective d'une personne face à un objet perçu (Allport, 1967; Debaty, 1967). Cette définition d'attitude rejoint énormément la définition de perception expliquée auparavant. Il y a plusieurs types d'attitudes qu'une personne peut avoir face aux policiers, le prochain paragraphe mentionne ces trois types d'attitude.

Les attitudes face aux policiers. Trois types d'attitude face aux policiers sont importants de mentionner : la perspective de la performance des policiers, la perspective de la justice distributive et la perspective de la justice procédurale (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hinds, 2007; Lee, 2008). Ainsi, si le citoyen pense que les policiers

combattent le crime de manière efficace (bonne performance), son attitude envers eux est meilleure (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hinds, 2007). La justice distributive fait référence à la notion d'équité envers tous et d'un traitement égal, peu importe le sexe, l'âge et l'origine ethnique (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hinds, 2007). La justice procédurale fait référence à l'égalité des processus décisionnels des policiers (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hinds, 2007; Lee, 2008). Ainsi, plus le citoyen perçoit que la justice distributive et la justice procédurale sont équitables, plus son attitude envers les policiers est favorable (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hinds, 2007). Maintenant que les concepts de perception et d'attitude sont définis dans les deux dernières sections, il est important de noter les similitudes et les différences entre ces deux concepts. La prochaine section aborde ces similitudes et différences ainsi que les concepts prisés pour la présente méta-analyse.

Similitudes et différences entre perceptions et attitudes

Plusieurs études qui portent sur les attitudes et sur les perceptions ont des méthodes de mesures identiques ou semblables : de quels concepts parlent-ils donc? Les deux concepts sont semblables, car ils font partie du discours interne de la personne envers un objet ou une personne. Il ne s'agit pas d'un comportement envers cet objet ou la personne, mais la perception ou l'attitude peut parfois le dicter ou le prédire. Selon Thurstone (1927), le concept de la perception est inclus dans le concept d'attitude, qui lui est plus englobant. Les attitudes et les perceptions sont les deux des éléments très subjectifs. Les différences entre les perceptions et les attitudes sont difficiles à cerner à

première vue, mais les perceptions sont plutôt des jugements de comportements liés aux cognitions et s'accompagnent moins d'aspects affectifs (Lafrenaye, 1994). Une perception ne cause pas nécessairement un affect négatif intense alors que l'attitude envers un objet peut le causer (Lafrenaye, 1994). Alors que l'attitude peut être influencée par les pairs ou les parents, les perceptions relèvent généralement d'une observation de la cible déjà observée auparavant (Lafrenaye, 1994). Alors que la perception peut qualifier que la personne n'a pas confiance en la police, l'attitude peut qualifier qu'elle ne l'aime pas (Petty & Cacioppo, 1981a).

Plusieurs concepts sont définis dans cette première section du contexte théorique. Il est important de retenir que bien que plusieurs théories définissent l'attitude et la perception, la majorité des chercheurs qui l'ont étudié l'ont fait sur la base de la psychologie sociale et la psychologie cognitive. La psychologie sociale est impliquée dans les deux concepts (attitude et perception) puisqu'il y a un percevant et un objet ou une cible perçue. Il est également important de prendre en compte le contexte social entourant la perception (expérience passée, attitude de la famille et des amis, etc.). La psychologie cognitive vient régir le processus mental qui permet de classer ce qui est perçu par le percevant. Bien que les concepts d'attitude et de perception n'ont pas de définition claire, en général, la perception fait davantage référence à une opinion qu'une personne se fait d'une situation, d'un objet ou d'une personne. En général, l'attitude est la dimension émotive face à cette même opinion et elle précède un comportement. Il est plus facile de déduire l'attitude d'une personne en observant son comportement alors

qu'il est plus difficile d'en connaître sa perception. En effet, la perception d'une personne ne mène pas toujours à une action ou un comportement puisqu'elle est plus neutre que l'attitude. Des attitudes sont possibles pour décrire les actions policières sur trois aspects : la performance des policiers, la justice distributive et la justice procédurale. Des perceptions sont également possibles pour décrire les actions policières, mais celles-ci sont plus neutres et portent sur le travail policier.

Dans le cadre de cet essai, les recherches qui comportent les concepts de perceptions et d'attitudes sont incluses dans l'étude de la méta-analyse. Il est important que les éléments soient en majorité basés sur des énoncés de faits ou comportements policiers (*j'ai confiance en la police*) sans qu'il y ait trop d'éléments reliés à l'affect (*j'aime la police*). La définition de la perception est le concept central utilisé pour définir l'inclusion des études dans la méta-analyse. Par contre, le mot-clé « attitude » est également utilisé dans les recherches de bases de données puisque les concepts sont similaires et utilisés arbitrairement. Maintenant que les concepts d'attitude et de perception sont définis à l'aide de la psychologie sociale et cognitive, qu'en est-il des théories sur le changement de perception ou d'attitude? La prochaine section aborde les théories du changement tant au niveau de la perception par des concepts de psychologie cognitive et au niveau des attitudes par des concepts de psychologie sociale.

Les théories du changement de perception ou d'attitude

Il existe plusieurs théories qui expliquent le changement d'attitude et le changement de perception. En comprenant mieux les théories du changement de perception ou d'attitude, il est possible de mieux comprendre les facteurs qui pourraient en déterminer son changement. Les théories du changement de perception sont abordées en premier dans les prochaines sections, suivies par les théories du changement d'attitude.

Le changement de perception. Il y a généralement trois sources d'influence sur les perceptions sociales. Premièrement, il y a la cible, ici la personne, qui peut influencer la perception que l'individu peut s'en faire. Deuxièmement, le percevant peut également influencer ses propres perceptions et troisièmement, le contexte et les circonstances peuvent influencer sur les perceptions du percevant (Pelletier & Vallerand, 1994). Plusieurs autres aspects de la psychologie sociale et de la perception viennent contribuer à un changement de perception : les schémas sur les personnes, la rapidité du jugement, les interactions entre le perçu et le percevant, etc.

Les schémas sur les personnes. Un schéma est une information qui est organisée dans la mémoire, souvent sous forme de catégorie pour en raccourcir la classification (Jackson, 2001; Pelletier & Vallerand, 1994). Les catégories sont classées sous formes hiérarchiques, de sorte que les schémas de bases sont les catégories les plus simples (Brewer, Dull, & Lui, 1981). Les schémas sur la personne sont particulièrement intéressants puisqu'il vise la cible ou la personne observée. Un individu a des schémas

différents pour chaque personne qu'il connaît et plus l'individu connaît intimement la personne, plus son schéma est complexe et élevé en hiérarchie (Brewer, Dull, & Lui, 1981). Il y a des schémas plus généraux qui représentent des raccourcis à des catégories de personnes appelées prototype (Hopkins, 1994a; Jackson, 2001; Pelletier & Vallerand, 1994). Les prototypes impliquent que des attributs similaires ont été donnés à tous les personnes ou objets faisant partie d'une même catégorie (Brewer, Dull, & Lui, 1981). Il est possible que les qualités ou défauts attribués à un prototype ne soient pas exacts, mais bien la perception subjective de son créateur. Il existe également des schémas sur les rôles ou sur les groupes sociaux, tels que les policiers. Ainsi, des informations sur un policier pourraient être attribuées à tous les policiers et ainsi devenir un schéma raccourci. Les schémas influencent la façon dont nous emmagasinons les nouvelles informations. S'il y a un manque d'information lors d'une situation nouvelle, nous utilisons l'ancienne information et les inférences effectuées auparavant pour le combler (Jackson, 2001).

La rapidité de jugement. La cible ou la personne observée peut quelquefois agir selon un schème de pensée ou un certain stéréotype, il est ainsi facile pour le percevant de poser un jugement rapide sur la personne sans prendre le temps de la connaître (Pelletier & Vallerand, 1994). En approfondissant les connaissances sur la personne, il pourrait y avoir un changement de jugement si la personne ne répond pas à tous les schèmes déjà intégrés par le percevant.

Les types d'interactions entre la cible et le percevant. Lorsque le percevant rencontre la personne pour la première fois et que cette personne a peu d'importance pour lui, le jugement a tendance à se faire rapidement, selon des faits saillants et en utilisant des schèmes de références ou des stéréotypes. Par contre, lorsque le percevant a des rencontres répétitives qui perdurent dans le temps, il a plus de temps pour analyser en profondeur le comportement du perçu et ne porte généralement pas de jugement rapide (Pelletier & Vallerand, 1994). Le but de l'analyse du percevant peut également influencer la perception de la cible. Un collègue de travail avec qui le percevant travaille risque d'être analysé plus en profondeur que son voisin. Dans ce cas, est-ce qu'un contact prolongé avec la cible (le perçu) peut changer les perceptions du percevant ou du moins les rendre plus justes et moins stéréotypés? Selon la prémisse d'Allport (1967; Hopkins, 1994a), un contact réel avec les policiers peut effacer l'ignorance et les croyances irrationnelles des citoyens. Il est important de ne pas seulement s'attarder à la perception du citoyen ou du jeune envers le policier, mais de comprendre pourquoi il a cette perception (Wells, 2007).

Le changement de perception est explicité par des théories de psychologie cognitive, soit par les schémas, la rapidité de jugement et les interactions entre la cible et le percevant. Les théories de la psychologie sociale englobent ces théories de psychologie cognitive puisque sans le perçu et le percevant, le changement de perception ne peut avoir lieu. Dans les prochains paragraphes, le changement d'attitude est abordé

en relation avec des théories de psychologie sociale et cognitive telles que l'hypothèse du contact et les trois modèles cognitifs.

Le changement d'attitude. Le changement d'attitude est connu et expliqué par la théorie du contact d'Allport (1967, 1971). De plus, trois modèles cognitifs permettent également d'expliquer le changement d'attitude (Hewstone, Hopkins, & Routh, 1992; Hopkins, 1994a).

L'hypothèse du contact d'Allport. Cette théorie suppose que les perceptions sont injustes et irrationnelles et qu'un contact positif informel va apporter une perception plus juste et enlever les jugements préconçus sur le perçu (Hewstone et al., 1992; Hopkins, 1994a). Selon les quatre prémisses de la théorie d'Allport (1967) (les attitudes sont acquises par l'expérience, en grandissant, par une expérience traumatique ou en imitant), il serait possible de changer les attitudes des personnes (Portune, 1971). La théorie de la balance vient émettre l'hypothèse que lors d'un changement de comportement sans changement d'attitude, l'individu est dans une situation de conflit intérieur (dissonance cognitive). Ce conflit intérieur est tellement grand qu'il doit absolument changer son attitude ou son comportement pour se sentir mieux et revenir à un état de balance intérieure (Baron, Byrne, & Suls, 1989; Portune, 1971). La théorie du contact d'Allport est en réponse à ces quatre prémisses. Par le contact avec les policiers, il peut y avoir de nouvelles expériences en contradiction avec les expériences antérieures et la personne se retrouve face à trois choix. Ces choix sont d'avoir un conflit intérieur par rapport aux

deux expériences, de changer sa perception des nouvelles expériences pour que cela corresponde avec les expériences antérieures ou de changer d'attitude en acceptant les nouvelles expériences (Baron, Byrne, & Suls, 1989; Portune, 1971). Cette théorie du contact a certaines lacunes, dont le fait de ne pas se généraliser (Hewstone et al., 1992). Ainsi, si un jeune change de perception envers un policier, sa perception envers les policiers en général ne change pas nécessairement. La théorie des trois modèles cognitifs explique un peu mieux les stéréotypes et les perceptions.

Les trois modèles cognitifs. Le modèle du « Bookkeeping » de Rothbart et Park (1986) perçoit le changement de stéréotypes comme étant un processus lent et graduel au fur et à mesure que le percevant est en contact avec un objet qui va à l'encontre de son stéréotype (Hewstone et al., 1992). Le modèle de conversion de Rothbart est en lien avec un événement saillant incongru avec la perception du percevant (Hewstone et al., 1992). Cet événement unique est tellement drastique qu'il change la perception du percevant presque sur-le-champ (Hewstone et al., 1992). Le troisième modèle est un modèle de sous-type de Brewer, Dull, et Lui (1981) qui fonctionne selon la hiérarchie des expériences (Brewer & Lui, 1984; Hewstone et al., 1992; Hopkins, 1994a). Plus le percevant est exposé à des stéréotypes négatifs envers l'objet, plus il crée des sous-types et lorsqu'il rencontre un objet qui ne correspond pas à ses sous-types de stéréotypes, il le considère comme un objet marginal non représentatif de la catégorie (Hewstone et al., 1992; Hopkins, 1994a). Un lien est à faire entre la théorie des schémas sur les personnes et le modèle des sous-types. Les deux premiers modèles (« bookkeeper » et conversion)

sont plutôt des modèles de changement alors que le troisième modèle (sous-types) est un modèle de non-changement (Hewstone et al., 1992; Hopkins, 1994a). Pour que le percevant change la perception de sa cible dans le troisième modèle, il est impératif que la cible soit un prototype typique de la catégorie de sous-type. Par exemple, imaginons qu'un percevant voit les policiers comme des hommes forts et musclés qui imposent leur façon de penser aux citoyens. Imaginons que le percevant rencontre un policier masculin qui n'impose pas sa façon de penser et qui n'a pas l'allure physique d'un policier selon son stéréotype, alors il ne généralise pas son comportement à l'ensemble des policiers. Par contre, si le policier correspond à son image physique de stéréotype et qu'il fait un comportement atypique, il y a plus de chance qu'il le généralise à tous les policiers.

En résumé, les théories cognitives et sociales sur le changement d'attitude et de perception renvoient à un contact avec une cible. La rapidité avec laquelle le percevant a le temps de juger la cible ainsi que son importance pour lui détermine s'il emprunte ses schémas antérieurs pour la juger ou s'il rajoute de la complexité à ceux-ci. Si des schémas antérieurs sont déjà bien ancrés au sujet de cible, il sera plus difficile de les changer. Par contre, s'il y a une différence entre le comportement de la cible et ses schémas, le percevant doit changer son schéma antérieur ou juger la cible comme atypique. Plus la cible est atypique à son schéma et plus elle n'est pas assimilée avec celui-ci. Pour faire changer le schéma du percevant au sujet de la cible, de petits comportements atypiques répétés et stables sont nécessaires sur une période de temps prolongée.

Suite aux théories sur le changement d'attitude et de perception, comment est-ce qu'elles sont applicables dans le développement des jeunes? Ainsi, comment se développent l'attitude et la perception d'un jeune, de la naissance à sa vie adulte et comment est-ce que ces attitudes ou perceptions peuvent changer? Il en va du même questionnement chez le policier. Est-ce que le policier est différent d'un autre adulte dans le développement et le changement de ses perceptions ou attitudes et surtout celles qui concernent les jeunes? Les prochains paragraphes abordent ces questionnements.

Le développement et le changement de la perception et de l'attitude chez les jeunes

Il semble que le jeune enfant n'a pas d'attitude préconçue en bas âge. Ainsi, il perçoit des faits par ses sens, mais ses attitudes envers des objets ou personnes se développent vers l'âge de sept ou huit ans (Baron, Byrne, & Suls, 1989). Les attitudes proviennent de la socialisation, en grande partie par les parents, lorsqu'ils parlent d'expériences vécues ou d'un sujet concernant un objet ou un groupe de personnes en y associant un affect (Baron, Byrne, & Suls, 1989). Par la suite, les amis et les propres expériences sont des facteurs importants dans l'acquisition d'attitudes (Baron, Byrne, & Suls, 1989). Chez les jeunes, l'adolescence est la période cruciale pour le développement des attitudes et des perceptions envers le monde et plus précisément envers la loi et les policiers. C'est à ce moment-là que l'adolescent peut confirmer ses attitudes ou ses perceptions en rencontrant le vrai policier et non pas l'image policière projetée par les membres de sa famille ou de son environnement (Bouma, Williams, International Association of Chiefs of police, & United States of America, 1972; Dirikx, Gelders, &

Parmentier, 2012; Portune, 1971; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). À l'adolescence, plus précisément entre 12 et 16 ans, les pairs et l'environnement ont une plus grande influence que les parents sur les perceptions et les systèmes de valeurs des parents sont mis à l'épreuve (Hinds, 2007; Portune, 1971). Lorsque l'adolescent a une perception positive envers les policiers, cette perception risque de perdurer à l'âge adulte (Hinds, 2007). Il est important que le policier tienne compte que l'adolescent n'a pas toute la maturité de l'adulte pour réagir correctement lors de situations de crises en présence de policiers (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Le policier peut donc adapter son comportement envers le jeune et ainsi faire en sorte d'améliorer les perceptions du jeune face à lui (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Selon douze groupes de discussion aux Pays-Bas sur les différents types d'attitude envers les policiers (de performance, procédurale et distributive) et des questionnaires en Australie, c'est la manière dont les policiers agissent, donc leur procédure et leur professionnalisme, qui est le plus important chez les jeunes adolescents (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hinds, 2007). Qu'en est-il pour le développement et le changement de perceptions et d'attitudes chez les policiers? La prochaine section aborde ce questionnement.

Le développement et le changement de la perception et de l'attitude chez les policiers

Le policier a les mêmes processus de perceptions et d'attitudes que les citoyens. Ainsi, lorsqu'il aperçoit un jeune pour la première fois, il est possible que sans information antérieure sur le jeune, qu'il utilise ses catégorisations, ses schémas et ses

stéréotypes. Il est possible que le policier se fie à ses connaissances antérieures des jeunes selon ses affiliations, son sexe, son âge, son origine ethnique, le quartier dans lequel il se trouve, bref, tous les facteurs qui déterminent la perception des jeunes envers les policiers (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Schade, 1970). Une étude (Schade, 1970) qui évalue la perception que les policiers ont des jeunes envers eux indique que les policiers ont une perception des jeunes comme étant plus négative que ce qu'elle est réellement. Ainsi, alors que seulement le tiers des jeunes pensent que les policiers s'en prennent davantage aux jeunes de la communauté noire, les trois quarts des policiers pensent que c'est ce que les jeunes perçoivent (Schade, 1970). Il est alors important que le policier puisse lui aussi approfondir ses connaissances et sa relation envers les jeunes de son secteur de patrouille pour éviter d'utiliser la catégorisation.

Les concepts d'attitude et de perception ainsi que de changement d'attitude et de perception sont maintenant définis selon les approches de psychologie sociale et cognitive. Comment est-ce que les théoriciens s'y prennent pour mesurer ces attitudes et perceptions? Les méthodes directes et indirectes de mesures des attitudes et perceptions, ainsi que la création d'échelles, leurs évolutions, leurs constructions, leurs validités et fidélités sont explicitées dans la prochaine section. De plus, les échelles de mesure en lien avec les policiers et leurs limites sont également décrites dans la prochaine section.

Mesure du changement de perception ou d'attitude

La plupart des auteurs qui décrivent les méthodes qui peuvent être utilisées pour mesurer le changement de perception ou d'attitude nous proviennent des années 1960 et 1970. Une recension des recherches sur la question montre qu'il existe des méthodes directes et indirectes. Les méthodes directes incluent tous les types d'échelles d'énoncés (Petty & Cacioppo, 1981a). Les méthodes indirectes font référence aux méthodes projectives par l'évaluation d'images traduites par des histoires, par des questionnaires à choix multiples sans bonne réponse et par des techniques physiométriques (EEG, réponse pupillaire, réponse de sudation de la peau, etc.) (Petty & Cacioppo, 1981a). La plupart des recherches sur le changement d'attitude et de perception utilisent des méthodes directes d'échelles de mesure, ainsi ces méthodes seront examinées plus en détail dans les prochains paragraphes.

Trois méthodes permettent de mesurer directement le changement de perceptions ou d'attitudes. Il s'agit du questionnement direct qui peut être individuel ou en groupe de discussion. Cette méthode ne permet pas toujours d'avoir une bonne version des faits puisqu'il faut que l'intervieweur soit qualifié pour ne pas influencer le jeune et aller chercher le sens complet de son raisonnement (Portune, 1971). Il y a également la méthode de l'observation directe où il est plus difficile de déterminer l'attitude ou la perception de la personne. Avec l'observation directe, il est possible d'observer le changement de comportements de la personne, mais non pas le changement de perception ou d'attitude interne qui est sous-jacent (Portune, 1971). La personne a peut-

être adapté son comportement sans nécessairement avoir changé sa façon de penser. La troisième méthode pour vérifier le changement de perceptions ou d'attitudes se fait par des échelles mesurant les perceptions ou les attitudes (Portune, 1971). Ce sont des méthodes plus fiables qui permettent de comparer plusieurs groupes de jeunes entre eux, de comparer un groupe expérimental à un groupe contrôle ou de mesurer les mêmes jeunes à plusieurs moments de leur vie (test — retest) (Portune, 1971). La méthode directe de mesure d'attitude ou de perception par des échelles sera explicitée en termes de type d'échelles, de validité et de fidélité, de ce qu'elles mesurent et de son lien avec la police.

Échelles de mesure des concepts de perception ou d'attitude

Depuis les cinquante dernières années, plusieurs échelles de perceptions ou d'attitudes envers les policiers sont élaborées, la plupart des chercheurs créés leur propre échelle de mesure des perceptions pour répondre à un objectif spécifique. La première échelle est créée par Louis Thurstone (échelle de Thurstone) en 1928 (Petty & Cacioppo, 1981a; Portune, 1971; Thurstone, 1927). La personne lit les énoncés et coche les énoncés pour lesquels elle est en accord (Petty & Cacioppo, 1981a). Chaque énoncé est évalué auparavant et jugé par plusieurs juges pour en déterminer la valeur selon l'accord interjuges. Les énoncés choisis par la personne sont comptabilisés selon leurs valeurs déterminées et la médiane des scores détermine l'attitude de la personne (Petty & Cacioppo, 1981a). En 1932, Rensis Likert a inventé sa propre échelle d'attitude (Likert, Rowlow, & Murphy, 1993; Petty & Cacioppo, 1981a). Pour les échelles de Likert, la

personne décide de son degré d'accord envers l'énoncé ainsi que de l'intensité (*Très d'accord, Peu d'accord*, etc.) (Petty & Cacioppo, 1981a; Portune, 1971). L'échelle de Thurstone ne permet pas d'avoir un continuum d'attitudes et ne permet pas de faire des inférences d'un énoncé à l'autre (Allport, 1932; Petty & Cacioppo, 1981a; Thurstone, 1927). En raison du fait que l'échelle de Likert peut être construite et utilisée sans groupe d'échantillon à part, elle est encore utilisée de nos jours alors que l'échelle de Thurstone est moins populaire.

En 1957, Osgood, Suci, et Tannenbaum développent l'échelle sémantique différentielle (Petty & Cacioppo, 1981a). C'est une échelle qui mesure la bipolarité des attitudes, d'un côté de l'échelle, il y a une caractéristique positive et de l'autre côté, son opposé négatif tel que *intelligent/idiot, téméraire/prudent*, etc. (Petty & Cacioppo, 1981a). La personne doit choisir et faire un trait sur un des deux mots polarisés selon que son attitude est davantage en faveur d'une polarité ou de l'autre ou si elle est indécise. Il existe également une échelle à un seul énoncé. Pour certaines recherches, cela est suffisant bien qu'elle mesure une seule attitude et non pas un ensemble d'attitudes (Petty & Cacioppo, 1981a).

Aujourd'hui, les échelles d'attitude sont souvent composées d'une échelle de Likert allant du *Fortement en désaccord* au *Fortement d'accord* en passant par le *Neutre* (l'intensité) (Portune, 1971). Ainsi, dans les énoncés présents, il doit y avoir des énoncés qui visent les affects positifs, les affects négatifs et les affects neutres (direction)

(Portune, 1971). L'accessibilité peut être mesurée par le temps que la personne prend avant de répondre à l'énoncé lorsque le questionnaire se fait en ligne. Ces échelles font référence aux quatre caractéristiques de la définition d'attitude. La construction d'échelles de mesure sera abordée dans le prochain paragraphe.

La construction des échelles de mesure. Des chercheurs essaient d'évaluer les différents énoncés utilisés lors de questionnaires et se rendre compte qu'il y a deux types d'énoncés, les questions d'ordres généraux et ceux qui sont d'ordres spécifiques (White & Menke, 1982). Ainsi, demander aux citoyens *la qualité du travail des policiers* est une question d'ordre général alors que demander aux citoyens *jusqu'à quel point les policiers font mal leur travail* est une question spécifique et à connotation négative (White & Menke, 1982). Il y aurait une différence entre la mesure des énoncés généraux et des énoncés spécifiques (Hurst, 2007; White & Menke, 1982). Trop d'énoncés spécifiques soit négatifs ou positifs peuvent biaiser les résultats (White & Menke, 1982). En même temps, il est possible que des énoncés d'ordre général utilisent des schémas de pensée plus rapide de type stéréotypé alors que les énoncés d'ordre spécifique demandent un temps de traitement et de réflexion qui donne une idée plus fidèle de ce que la personne pense des policiers (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Jackson, 2001). De plus, les énoncés doivent être choisis en fonction de la littérature (White & Menke, 1982). Des énoncés choisis au hasard ne peuvent pas valider la théorie sur la perception des citoyens (White & Menke, 1982). Certaines échelles contiennent plusieurs énoncés et son auteur peut décider de faire la moyenne des réponses ou de les

additionner. D'autres échelles contiennent seulement un ou deux énoncés et le changement de perception ou d'attitude est basé sur une ou deux phrases (Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Certaines échelles à plusieurs énoncés peuvent ne pas mesurer le même concept et ne pas démontrer le changement de perception réelle. Certaines échelles à un ou deux énoncés peuvent ne pas mesurer du tout le concept des perceptions envers les policiers. Il est important de reconnaître si l'échelle mesure le concept qu'elle est censée mesurer et que la mesure est fiable et constante d'une fois à l'autre. La validité et la fidélité des échelles de mesure sont abordées dans le prochain paragraphe.

La validité et la fidélité des échelles de mesure. Le concept de validité d'une échelle de mesure se questionne à savoir si l'échelle mesure bien la variable conceptuelle qu'elle est censée mesurer (Hess, Sénécal, & Vallerand, 2000; Petty & Cacioppo, 1981a). Ainsi, mesure-t-on vraiment les perceptions et les attitudes des citoyens? De plus, est-ce que le citoyen est en mesure de bien évaluer ses attitudes lui-même face à un concept? Y a-t-il de la désirabilité sociale chez l'individu qui l'empêcherait d'être totalement honnête dans ses réponses? Bien que les questionnaires sont souvent confidentiels, il est difficile de connaître à quel point les réponses d'un citoyen sont en concordance avec ses réelles pensées. Un faux détecteur de mensonges peut être utilisé pour contrer cet effet et venir appuyer la validité d'un questionnaire (Petty & Cacioppo, 1981a). Ainsi, en utilisant une mesure physiométrique, il est possible

de dire au citoyen que l'expérimentateur sait quand celui-ci ment afin de l'inciter à dire davantage la vérité (Petty & Cacioppo, 1981a).

La validité interne doit également être prise en compte. Ainsi, qu'est-ce qui prouve que c'est le programme qui a changé l'attitude des jeunes et pas un autre événement survenu de manière ponctuelle? Un groupe contrôle permet d'évaluer la validité interne de sorte que s'il y a une différence significative après la passation du programme entre le groupe contrôle et le groupe expérimental, mais que les deux groupes étaient similaires au départ, le changement est attribuable au programme de prévention (Alain, Pelletier, & Boivin, 2000; Petty & Cacioppo, 1981). La validité externe permet de généraliser les résultats trouvés à d'autres populations et d'autres endroits (Alain, Pelletier, & Boivin, 2000; Petty & Cacioppo, 1981a). Ainsi, une expérimentation avec seulement un petit échantillonnage à un seul endroit a peu de chance d'être généralisée à grande échelle (Petty & Cacioppo, 1981a).

Pour ce qui est de la fidélité de la mesure, il s'agit de savoir si la même mesure, pour la même personne, donne le même score au questionnaire lors de deux passations de tests rapprochées (Hess, Sénécal, & Vallerand, 2000). Pour vérifier la fidélité d'une échelle de mesure, l'alpha de Cronbach est souvent utilisé pour vérifier statistiquement si la moitié des participants choisit aléatoirement correspond à l'autre moitié (Field, 2005b). Lorsque l'alpha de Cronbach se situe à plus de 0,70, les énoncés de l'échelle de mesure ont une bonne fidélité (Field, 2005b). Par contre, pour des concepts de

psychologie, un alpha de Cronbach de 0,60 peut également être acceptable (Field, 2005b). De plus, suite au test-retest d'un questionnaire après un programme de prévention avec les policiers, la différence significative ($p < 0,05$) indique qu'il y a seulement 5 % de chance que ce soit arrivé par mégarde sans un réel effet du programme (Petty & Cacioppo, 1981a). Ce facteur de 5 % de chance est une norme pour évaluer l'effet d'une variable dépendante (Petty & Cacioppo, 1981a).

Maintenant que l'explication pour la construction d'une échelle de mesure est fournie ainsi que sa validité et sa fidélité, quelles sont les échelles de perception ou d'attitude en lien avec la police? Ces échelles sont énumérées et expliquées dans les prochains paragraphes.

Les échelles de perception ou d'attitude en lien avec la police. La première échelle sur les attitudes envers les policiers date de 1935 par Bellman et s'intitule « Police service rating scale » (Brown & Benedict, 2002). D'autres auteurs poursuivent le travail pour améliorer l'échelle.

Les caractéristiques des études participantes sont décrites dans l'appendice A. Les échelles d'attitude ou de perception utilisées dans les études participantes en lien avec la police y sont mentionnées. Une échelle, encore très populaire, la « Portune attitudes toward police scale » est digne de mention (Law enforcement assistance, Brodsky, & Smitherman, 1983). Cette échelle de vingt énoncés, conçus à la fin des années soixante,

mesure autant les attitudes (*les policiers sont méchants, sont stupides, etc.*) que les perceptions sur le travail policier (*les policiers nous protègent, travaillent pour le bien de notre ville, etc.*) (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Suite à l'évaluation de cette échelle de mesure par 10 000 jeunes, l'échelle est reconnue avoir une bonne fidélité et validité interne (Law enforcement assistance, Brodsky, & Smitherman, 1983; Portune, 1971; Portune & University of Cincinnati Ohio, 1967).

La plupart des échelles qui mesurent la perception ou l'attitude des jeunes envers les policiers sont des échelles de Likert à cinq points avec une réponse neutre (Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Une des études faites auprès des adolescents a démontré que la réponse neutre était la réponse la plus répondue de tous les énoncés. Il existe par contre une exception, les jeunes ne répondent pas par la réponse neutre lorsqu'il s'agit de répondre si *les policiers empêchaient les jeunes de vendre ou d'acheter de la drogue* (Hurst & Frank, 2000; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Ainsi, la plupart des adolescents n'ont pas d'attitudes intenses et ils sont plutôt neutres dans leurs réponses et ils ne répondent pas en accord ou en désaccord avec l'énoncé. Des énoncés Likert à nombres pairs peuvent forcer l'adolescent à se prononcer sur sa perception envers les policiers. Chaque échelle de mesure comporte des limites, telles que vues par le fait que les adolescents tendent à répondre davantage par les énoncés neutres. Le prochain paragraphe mentionne les limites des échelles de mesure.

Les limites des échelles de mesure. Certains chercheurs mettent en doute la valeur des échelles d'attitude ou de perception envers les policiers puisqu'elles peuvent ne pas mesurer le même concept. Par exemple, une échelle peut mesurer l'attitude envers la police, l'autre les opinions sur les services de police et une troisième sur les perceptions de l'efficacité policière. Les échelles peuvent également mesurer la satisfaction du travail policier, la confiance du citoyen envers la police, la perception des caractéristiques des policiers et perception d'une agence de police en particulier (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Huebner, Scafer, & Bynum, 2004; Watkins & Maume, 2012; Webb & Marshall, 1995; Worrall, 1999; Yun, 2009). Ainsi, bien que la plupart des auteurs disent mesurer les « attitudes envers les policiers », certains mesurent les attitudes ou perceptions, d'autres la police locale ou nationale, d'autres les fonctions, etc. Il y a donc une certaine notion de fourre-tout dans ces échelles (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Watkins & Maume, 2012). Une étude sur l'efficacité policière considère que la prévention du crime et l'image policière (*l'amabilité des policiers, être juste avec tous les citoyens*) sont deux concepts différents et non corrélés (Worrall, 1999). De plus, certaines échelles moins bien construites incitent le citoyen à y mettre la réponse neutre alors que des questions ouvertes ou semi-dirigées peuvent apporter des éléments plus nuancés lors de l'évaluation des perceptions ou d'attitudes (Brandl, Frank, Wooldredge, & Watkins, 1997).

En résumé, les échelles de mesure qui évaluent le changement d'attitudes ou de perceptions utilisent des énoncés Likert qui vont de « *en désaccord* » à « *en accord* ».

Ces échelles de mesure envers les policiers ne mesurent pas toutes le même concept. Il y a la perception générale des policiers, façons dont la police opère, la justice procédurale des policiers, etc. À travers ses concepts, l'échelle peut avoir un à plusieurs énoncés sur chaque concept. Les énoncés peuvent également être plus généraux ou plus spécifiques. Il est important d'avoir un nombre égal d'énoncés négatif, positif et neutre dans une échelle. Il est important que l'échelle soit valide et fidèle. Un groupe contrôle peut aider à déterminer la validité interne et que c'est bien le programme ou le projet qui a créé le changement d'attitudes ou de perceptions chez le jeune. Lorsque le concept a plusieurs énoncés, il est important de valider l'échelle avec l'Alpha de Cronbach pour vérifier si l'échelle a une bonne fidélité. Plusieurs échelles de mesure sur la perception ou l'attitude des jeunes envers les policiers existent. Certaines échelles de mesure sont validées et plusieurs d'entre elles sont composées d'énoncés Likert à cinq points qui comprennent une réponse neutre. Il est important de retenir que la réponse neutre est une réponse populaire chez la clientèle jeunesse et que lorsqu'elle est absente, cela force le jeune à se décider quant à son attitude (*favorable, défavorable*). Donc, il faut faire attention pour que chaque énoncé de l'échelle mesure le même concept et de prendre en compte la réponse neutre dans l'échelle de mesure.

Alors que les concepts de base (attitude, perception et échelle de mesure) sont définis, il est important de définir et d'expliquer les concepts en lien avec la prévention de la criminalité et la fonction policière. Il est important de connaître l'évolution du modèle policier (de traditionnel à communautaire) pour permettre de comprendre les

agissements des policiers de certains pays/états/provinces envers les jeunes et les projets ou programmes mis en place dans le but de prévenir la criminalité. De plus, les projets ou programmes s'adressent à quelle clientèle, les jeunes en général, les jeunes à risque de délinquance ou les jeunes déjà criminalisés? La différence entre un projet et un programme est également importante à savoir puisqu'il y a une différence lors de l'élaboration, de la durée et de la pérennité. La prochaine section explique tous ces concepts en lien avec la prévention de la criminalité et la fonction policière qui constituent une grande partie de cet essai.

La prévention de la criminalité et la fonction policière

Avant de se questionner sur la perception des jeunes envers les policiers, il est important de définir brièvement la fonction policière, ses rôles et les grandes politiques ministérielles qui régissent ces agissements. Les trois principaux modèles policiers sont expliqués en premier lieu.

Présentation de trois modèles de police : idéologie et application

Il y a trois principaux modèles de police, il s'agit du modèle de police traditionnel, le modèle de police communautaire et le modèle de résolution de problèmes. Les trois modèles sont expliqués en plus du changement d'un modèle à l'autre au courant du dernier siècle.

Modèle de police traditionnel. Un modèle de police plus traditionnel existe avant que le modèle de la police communautaire devienne populaire dans les années 70 et s'intègre aux différents corps de police partout dans le monde (Brodeur, 2003; Knowler, 2006; Peak, Bradshaw, & Glensor, 1992; Schade, 1970). Le modèle de police traditionnel est très réactif et répressif. Le modèle de police traditionnel implique la réponse aux appels faits au 9-1-1, la recherche et l'arrestation des responsables des crimes commis et demande une importance aux crimes à caractère violent (Adams, 1973; Barnes, 2008; Brodeur, 2003; Peak, Bradshaw, & Glensor, 1992). Le modèle de police communautaire est une philosophie qui provient de Robert Peel qui dirige des patrouilleurs à pied dans les différents quartiers de Londres en 1829 (Lewis, 2011) pour résoudre les problèmes de la communauté avec les citoyens. Cette philosophie implique un pouvoir partagé avec les membres de la communauté et chacun des policiers (Brodeur, 2003; Giacomazzi & Thurman, 1994; Gillis, 1996; Knowler, 2006; Lopez, 2001; U.S. department of justice, COPS community oriented policing services, & National criminal justice training center NCJTC, 2013; Peak, Bradshaw, & Glensor, 1992; Puller, 2012; Schade, 1970; Skogan, 1990; Trojanowicz & Bucqueroux, 1990; Winesburg-Ankrom, 2011).

Depuis les années 1960, certains corps policiers changent graduellement leur philosophie réactive (réponses aux appels et aux problèmes) pour la philosophie proactive (prévenir le crime et les problématiques sociales). Les corps policiers entretiennent des contacts fréquents et positifs avec les citoyens pour résoudre les

problèmes d'une manière collaborative. Ce changement survient en réponse aux recommandations du rapport de la commission Kerner en 1968 à la suite des manifestations aux États-Unis envers les policiers (Adams, 1973; Barnes, 2008; Jackson, 2001; Jiao, 1996; Knowler, 2006; Peak, Bradshaw & Glensor, 1992). Au Canada, presque tous les corps policiers passent du modèle de police traditionnelle au modèle de police communautaire dans le début des années 90 bien qu'il y a des variations dans son application et sa mise en œuvre (Peaslee, 2008; Pullin, 2012). Ainsi, l'idéologie est comprise de tous, mais sa façon de la mettre en œuvre n'est pas identique partout (Adams, 1973; Peaslee, 2008).

Modèle de police communautaire. Le modèle de police communautaire comprend plusieurs missions qui touchent autant la communauté citoyenne que policière. Parmi ses missions, il y a les consultations communautaires et les collaborations inter-organismes, l'approche proactive et interactive en maintien de l'ordre, les activités de prévention du crime et de résolutions de problèmes et la réduction de la peur du crime. De plus, du côté policier, la police communautaire favorise une formation plus humaine des policiers et plus généralisée ainsi qu'une hiérarchie plus horizontale et décentralisée (Barnes, 2008; Brodeur, 2003; Gillis, 1996; Jiao, 1996; Knowler, 2006; Lopez, 2001; U.S. Department of Justice & COPS community oriented policing services, 2012; U.S. department of justice, COPS community oriented policing services, & National criminal justice training center NCJTC, 2013; Peaslee, 2008; Pullin, 2012; Section des communications corporatives du Service de police de la Ville de Montréal, 2014; Schade, 1970; U.S.

Department of Justice & COPS community oriented policing services, 2012; U.S. department of justice, COPS community oriented policing services, & National criminal justice training center NCJTC, 2013).

Modèle de résolution de problème. L'approche par résolution de problème est incluse dans le modèle communautaire dans certaines théories alors que d'autres les séparent (Jiao, 1996; Kappeler & Gaines, 2011 b; Peaslee, 2008). La résolution de problème, inventé par Herman Goldstein en 1979 (Goldstein, Susmilch, & University of W, 1981), amène une recherche des causes des crimes ou des problématiques répétitives et récurrentes ainsi qu'une évaluation systématique des programmes mis en place (Gillis, 1996; Jiao, 1996; Kappeler & Gaines, 2011b; Lopez, 2001; Peaslee, 2008). C'est le modèle de la résolution de problème qui développe le S.A.R.A. (Situation, analyse, réponse, appréciation); une méthode d'analyse des problématiques (Kappeler & Gaines, 2011b; Lopez, 2001).

En résumé, il y a trois principaux modèles policiers utilisés aujourd'hui. Il y a le modèle de police traditionnel qui réfère à la réponse aux appels et à la recherche des auteurs de crimes. Il y a le modèle de police communautaire qui vise à créer des liens avec les citoyens et les partenaires pour améliorer le sentiment de sécurité et les intégrer dans la recherche de solutions aux problèmes sociaux et de criminalité. Il y a le modèle de résolution de problème qui peut être inclus ou non dans le modèle de la police communautaire selon les approches théoriques. Ce modèle vise à repérer les situations

problématiques dans une géographie déterminée et à analyser ces situations de manière à trouver une solution permanente pour réduire les problématiques. En dernier lieu, il est important d'évaluer l'efficacité de la solution mise en place.

Alors que les trois principaux modèles policiers sont expliqués, le prochain paragraphe explique comment les corps policiers implantent et intègrent ces modèles policiers au sein de leurs organisations.

L'implantation et l'application des modèles au niveau des corps policiers

La plupart des corps policiers utilisent des concepts des trois modèles pour gérer leur service de police (traditionnel, communautaire et de résolution de problèmes) (Jiao, 1996; Pelfrey, 2001). Déjà aux États-Unis, en 1970, 38 % des corps policiers de plus de 100 000 habitants ont une unité de relations communautaires (Brown, 1970; Schade, 1970). En 1999, 94 % des comtés, 95 % des corps municipaux et 88 % des shérifs ont des ressources policières attitrées aux relations avec la communauté à temps plein et 68 % ont une section dédiée aux relations avec la communauté (Yun, 2009). Depuis 1970, deux programmes de financement fédéraux aux États-Unis (« Operation Weed and Seed » et « Community Oriented Policing COP ») sont créés pour amener les corps policiers tant locaux que municipaux à adopter le nouveau modèle de police communautaire ce qui accélère le changement de police traditionnel vers la police communautaire (Peaslee, 2008). Aucune crise telle que celle vécue aux États-Unis n'est survenue au Canada pour favoriser rapidement la mise en place de la police

communautaire (Bayley, 2002; Gillis, 1996). À Montréal, la police de quartier ou de proximité est mise en œuvre en 1996-1997 avec une augmentation des postes de quartier visibles (Service de police de la Ville de Montréal, 2003). D'un point de vue des relations avec la communauté et du modèle communautaire, les États-Unis devancent le Canada et le Québec d'environ vingt ans. Le contexte de protestations sur les brutalités policières aux États-Unis semble être un événement déclencheur de ce changement de pratique policière (Schade, 1970).

Bien que la plupart des pays/états/provinces utilisent au moins en partie le modèle de police communautaire, il est important de comprendre que ce modèle possède des forces, mais également des limites. La prochaine partie explique les forces et les limites du modèle de police communautaire.

Forces et limites au modèle de police communautaire

Même si le modèle met l'aspect sur le caractère plus humain de la police, plusieurs critiques sont émises à son égard. Le rôle du policier devient un peu plus large et il y a de la résistance de certains policiers de type action à adopter le modèle communautaire ou le rôle du policier est davantage de type travailleur social. Il y a également une non-exportation des programmes de prévention puisque ceux-ci sont adaptés à un quartier spécifique et ils ne peuvent être généralisés à d'autres quartiers. De plus, il est difficile d'évaluer la performance d'un policier communautaire sans les mesures traditionnelles de performance (Brodeur, 2003). C'est seulement depuis le modèle de police de

proximité ou communautaire que les policiers commencent à prendre en compte les attitudes ou perceptions des citoyens face à eux-mêmes (Geistman & Smith, 2007). Les intérêts des chercheurs pour les attitudes et les perceptions des citoyens datent d'encore plus loin dans le temps (Geistman & Smith, 2007). Ainsi, les policiers se sont rendu compte que les citoyens jouent un rôle actif dans la communauté soit en rapportant des crimes, soit en révélant des informations ou soit en étant des contribuables, etc. (Brown & Benedict, 2002; Geistman & Smith, 2007; Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998; Renouard, 1993; Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, & Ring, 2005; Schuck & Rosenbaum, 2005; Wells, 2007).

Suite à la mise en place du modèle communautaire, des actions sont prises par les corps policiers telles que de mettre les postes de police physiquement accessibles et visibles aux citoyens par exemple sur une rue commerciale (Giacomazzi & Thurman, 1994; Jackson, 2001; Knowler, 2006). De plus, la patrouille à pied fait son apparition en plus des programmes de prévention du crime qui sont mis en place. Dans ces programmes de prévention, les citoyens du quartier sont les principaux acteurs de la prévention de la criminalité en étant les yeux des policiers et en prenant soin de leur quartier (Giacomazzi & Thurman, 1994). Les relations avec la communauté, qui sont au cœur du modèle communautaire, apportent des effets bénéfiques surtout à long terme (Pullin, 2012) et souvent ces liens polices/citoyens sont précaires. Il est possible qu'un seul élément défavorable de la part des policiers puisse engendrer un retour en arrière

dans les relations (Debarice-Okomba, 2014). Dans certains États des États-Unis au début des années 90, tels que Washington D.C. et New York, le modèle communautaire n'est pas toujours prioritaire avec l'augmentation du taux de responsabilité des adolescents (Giacomazzi & Thurman, 1994). Au Québec, il y a la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) en vigueur depuis le 1er avril 2003 qui vient encadrer les interventions entre les policiers et les jeunes de moins de 18 ans. La LSJPA favorise l'avertissement au lieu de l'arrestation des adolescents lors de crimes mineurs (gouvernement du Canada, 2015; Sûreté du Québec, 2008).

Après avoir expliqué les modèles de police ainsi que l'application de ses modèles au sein des corps policiers, il est important de connaître le rôle et la fonction effectués par les policiers à même les corps policiers. Il existe plusieurs rôles selon les différents corps policiers, mais plusieurs rôles sont semblables d'un corps policier à l'autre. Le rôle des policiers est expliqué dans les prochains paragraphes ainsi que les différents rôles des policiers attitrés à la prévention de la criminalité et plus spécifiquement dans les établissements scolaires.

Le rôle des policiers

Les policiers occupent plusieurs rôles au sein même de leur fonction. Ainsi, ils peuvent être appelés à régler des conflits, à arrêter des gens, à diffuser de l'information aux citoyens, à donner des contraventions, à faire du contrôle de foule à une manifestation, à faire de la prévention du crime, etc. Aussi, certains rôles peuvent

sembler contradictoires et ambigus pour le citoyen (Klyman & Kruckenberg, 1974). Au sein même d'un quartier ou d'un milieu, les rôles que prennent les policiers peuvent être différents selon les problèmes spécifiques à ce quartier. Le policier patrouilleur est celui qui occupe le plus de rôles puisqu'il répond aux appels du 9-1-1 (Williams, 1969). De ce fait, il n'est pas rare qu'une minorité de ces appels soient en lien avec la loi alors que plusieurs appels sont des appels de santé mentale, de conflits ou de personnes vulnérables qui ont besoin d'aide (Williams, 1969). Les quartiers urbains sont les quartiers où les citoyens ont l'opinion la moins favorable des policiers (Klyman & Kruckenberg, 1974). Une étude démontre que les nouvelles recrues policières, peu importe leur rôle, ont davantage de valeurs en lien avec l'approche communautaire (Pelfrey, 2001). Une explication possible peut être que la formation des recrues est de plus en plus axée sur le modèle de police communautaire. Les différents rôles des policiers peuvent tous être occupés par la même personne ou le même policier dans certains corps de police où leur effectif est plus restreint. Dans certains corps de police plus volumineux, différentes fonctions sont créées pour séparer certains rôles. Ainsi, il existe des fonctions entièrement attitrées à la prévention de la criminalité telle qu'un agent préventionniste, et certaines fonctions sont même attitrées uniquement à la clientèle jeunesse. Dans le prochain paragraphe, il sera question du rôle des policiers dans un établissement scolaire. Par la suite, deux exemples de fonction en établissement scolaire sont expliqués.

Le rôle des policiers dans les établissements scolaires. Dans les établissements scolaires, nous retrouvons des policiers préventionnistes à trois niveaux. Premièrement, le policier peut être actif et à temps plein dans l'école, il répond à toutes les demandes de l'école tant pour sa sécurité que pour faire de la prévention de la criminalité. Deuxièmement, le policier peut être flexible et visiter l'école régulièrement pour fournir des programmes de prévention aux étudiants. Finalement, le policier peut être présent suite à des ententes formelles ou informelles seulement pour répondre à des situations spécifiques lors d'une problématique particulière (Lamont, Macleod, & Wilkin, 2011).

Aux États-Unis, dans plusieurs provinces du Canada, en Angleterre, en Australie et en Corée du Sud, il y a une fonction appelée « officier de liaison scolaire ». Aux États-Unis, dans 50 États, il y a plus de 12 577 officiers de liaison scolaire dans les écoles (Barnes, 2008; Bayley, 2002; Bennett, 2000; Brown, 2006), et ce, depuis le début de la mise en œuvre du programme (Brown, 2006; Watkins & Maume, 2012). Ce nombre d'officiers de liaison scolaire correspond à environ 68 % des établissements scolaires des États-Unis en 2005 (Brady, Balmer, & Phenix, 2007; Yun, 2009). Il y a un manque de consensus sur les dates et le lieu d'où provient le programme. Certaines études rapportent les débuts du programme en 1958 à Flint, Michigan aux États-Unis, alors que d'autres rapportent que c'est à Liverpool, Angleterre en 1951 (Barnes, 2008; Bennett, 2000; Fierimonti, 1982; Weiler & Cray, 2011). Le programme est devenu populaire dans les années 1990 avec l'avènement des tireurs actifs dans les écoles ainsi que la loi sur la sécurité scolaire de 1994 (Brady, Balmer, & Phenix, 2007; Weiler &

Cray, 2011). Par contre, les policiers sont présents dans les écoles même dans les années 1950 avant le début du programme (Brown, 2006). Les premiers officiers de liaison scolaire aux États-Unis dans les années 1950-1960 ne portent pas l'uniforme pour favoriser les relations policiers-jeunes (Fierimonti, 1982). Le programme d'officier de liaison scolaire, ou SRO aux États-Unis et SLO en Angleterre, est financé en majorité par les agences policières, par l'école ou par une subvention gouvernementale ou une combinaison des trois (Brown, 2006; May, Fessel, & Means, 2004; Finn & McDevitt, 2005; Finn, Shively, McDevitt, Lassiter, Rich, Department of Justice, & Abt Associates, 2005).

Officier de liaison scolaire. Plusieurs pays, états ou provinces utilisent ce type de fonction pour parler d'un policier permanent dans un établissement scolaire. Ce nom est donné à des policiers du Canada, des États-Unis, de l'Angleterre et de l'Australie avec quelques variantes dans le nom exact ou son diminutif. Cet officier est appelé à effectuer plusieurs tâches et plusieurs fonctions différentes. L'officier peut effectuer de la patrouille, des arrestations, des enquêtes et toutes autres tâches connexes. L'officier peut également donner des contraventions, enseigner des notions de prévention dans les classes et faire du mentorat aux élèves (Bracy, 2011; Brown, 2006; Finn & McDevitt, 2005; Finn et al., 2005; May, Fessel & Means, 2004). À plusieurs endroits en Angleterre, les officiers de liaison scolaire performant seulement des tâches d'enseignements et de travail social sans faire de la sécurité (Brown, 2006). Les programmes financés par une subvention gouvernementale ont été évalués, mais la

plupart de ces programmes ne le sont pas (Finn & McDevitt, 2005; Finn et al., 2005; May, Fessel, & Means, 2004). Une des façons de bien évaluer l'officier de liaison scolaire est de combiner des questionnaires aux étudiants en plus de regarder les crimes rapportés à l'établissement scolaire (Brown, 2006). Bien que les programmes d'officier de liaison scolaire ne font pas seulement que des activités de prévention, une étude de type groupes de discussion avec des élèves rapporte une légère amélioration dans l'attitude face aux policiers et une amélioration dans le niveau de confiance envers ceux-ci (Finn, 2006; Finn & McDevitt, 2005; Schuiteman & Virginia State Department of Criminal Justice Services, 2001). Une étude effectuée auprès des citoyens d'une ville américaine (Anchorage, Alaska) où il y a des officiers de liaison scolaire (OLS) démontre que l'OLS aide à développer un bon partenariat polices-jeunes et améliore l'attitude des jeunes face aux policiers (Myrstol, 2011). Une autre étude de groupes de discussion de jeunes démontre que les jeunes perçoivent davantage les tâches reliées à l'aspect de la sécurité effectuées par l'officier de liaison scolaire plutôt que les tâches reliées à la prévention (Bracy, 2011). Par contre, malgré la bonne impression des officiers de liaison scolaire, plusieurs étudiants ne se souviennent pas du nom de leur officier de liaison scolaire ainsi que la localisation de leur local. Seulement environ 10 % des élèves ont communiqué avec leur officier de liaison pour un laps de temps relativement long (quinze minutes) (Kim, 2014). De plus, dans une étude sur les programmes du département de la police local, seulement 12 % des répondants sont familiers avec le programme d'officier de liaison scolaire (McCloud, 2010). Outre les OLS qui ont leur bureau à l'intérieur de l'établissement scolaire, certaines écoles ont des

partenariats avec leur corps policier pour avoir une présence policière, mais seulement à certains moments stratégiques lors d'activités de prévention (Brady, Balmer, & Phenix, 2007).

Rôle des policiers scolaires au Québec. Ainsi, au Québec, on attribue à chaque corps policier un niveau (un à six) selon la population de la municipalité desservie (ministère de la Sécurité publique, 2015). Le niveau détermine les fonctions que le corps policier doit offrir à la population. Comme la prévention du crime est à la base de la mission policière, elle se retrouve au niveau 1, donc à tous les corps policiers. Par contre, c'est au niveau 3 que le corps policier doit dégager des policiers à temps plein à cette fonction nommé agent préventionniste. Plus le niveau d'une ville est élevé et plus il y a de policiers attirés à la fonction d'agent préventionniste.

En résumé, le rôle d'un policier varie selon la ville, la province, l'état ou le pays dans lequel il exerce. Dans certaines villes, un agent préventionniste ou officier de liaison scolaire (OLS) s'occupe des relations policiers/jeunes soit à l'intérieur même de l'établissement scolaire ou en faisant des visites régulières ou occasionnelles. Les agents préventionnistes ou les OLS peuvent faire des tâches de prévention dans les classes et peuvent même faire de la prévention de criminalité selon la ville. Certaines villes ne sont pas assez grandes ou assez riches pour avoir des agents préventionnistes et ce sont les patrouilleurs qui jouent également ce rôle. Il y a donc une grande diversité dans le rôle et la fonction de chaque policier selon le corps policier auquel il appartient.

Sachant le rôle et les fonctions des policiers et plus précisément celui d'agent préventionniste ou d'officier de liaison scolaire, que sait-on sur leurs tâches? La plupart des corps policiers se fient à la mission policière de leur législation pour élaborer les tâches de leurs agents. Les missions policières contiennent généralement plusieurs énoncés, dont celui de la prévention de la criminalité. La prochaine section explique la mission policière du Québec ainsi que les différents types de préventions de la criminalité.

La prévention de la criminalité

La mission de la police telle que décrite à l'article 48 de la *Loi de police du Québec* (MSP, 2015) stipule que les policiers doivent maintenir la paix, l'ordre et la sécurité publique, prévenir le crime et le réprimer en cherchant et en arrêtant ses auteurs et les faire traduire devant la justice. Un des points clés dans cette mission est de prévenir le crime. Ainsi, la prévention de la criminalité est une des missions des policiers, et ce, depuis longtemps. Par contre, les programmes de prévention au sein des corps policiers ont pris de l'ampleur seulement dans les années 1980-1990 et servent à combattre la peur du crime, le délabrement urbain et aider à la résolution de problèmes (Kappeler & Gaines, 2011a). Il est important de connaître les types de prévention de la criminalité. Il y a les programmes à développement social, la prévention situationnelle, la prévention du crime par le design de l'environnement, les programmes de prévention de la

communauté, les programmes législatifs/administratifs et les programmes policiers (Kappeler & Gaines, 2011a).

Les programmes à développement social. Les programmes à développement social sont ceux qui nous intéressent particulièrement. Les programmes à développement social visent à développer de meilleures habiletés chez les jeunes en travaillant en amont pour empêcher qu'ils soient impliqués dans des activités criminelles par la suite (Kappeler & Gaines, 2011a). Les programmes de prévention de la violence, de la prise de stupéfiants, d'amélioration des habiletés sociales sont tous des exemples de programmes de prévention à développement social.

La prévention situationnelle. La prévention situationnelle est un type de prévention qui vise à augmenter le niveau de difficulté pour la personne à commettre un crime. Cela peut être effectué en augmentant la sécurité de la cible ou de la victime ou cela peut être effectué en augmentant les patrouilles dans un quartier particulier. Il est également possible de changer l'environnement pour diminuer l'accessibilité de la cible du crime à la personne délinquante (Kappeler & Gaines, 2011a; Weinrath, Clarke, & Forde, 2007).

La prévention du crime par le design de l'environnement. Ce type de prévention implique que les architectes considèrent certains éléments dans les plans de développement des bâtiments d'une ville afin de prévenir le délabrement urbain et les

crimes dans un quadrilatère donné (Kappeler & Gaines, 2011a). Ainsi, les architectes doivent penser à l'éclairage, à ne pas mettre d'endroits isolés et sombres, à ne pas mettre de végétation dense, etc.

Les programmes de prévention de la communauté. Les programmes de prévention de la communauté sont des programmes qui sont gérés par la communauté, tels que les programmes de sécurité du quartier, où les voisins sont attentifs à ce qui se passe dans le quartier (Kappeler & Gaines, 2011a). Il y a également les médias qui peuvent jouer ce rôle en diffusant des messages de prévention à la population. Les campagnes anti-violence ou anti-drogue des différents ministères entrent également dans cette catégorie.

Les programmes législatifs/administratifs. Les programmes législatifs/administratifs sont des programmes qui visent à changer les lois pour faire de la prévention de la criminalité (Kappeler & Gaines, 2011a). Cela peut inclure la baisse du taux permis d'alcoolémie dans le sang lors de la conduite automobile, le règlement 56 sur l'intimidation et la violence à l'école, etc.

Les programmes policiers. Les programmes policiers sont, comme les types de prévention de la criminalité, les activités que les policiers mettent en place pour empêcher la criminalité de se produire (Kappeler & Gaines, 2011a). Il s'agit des

activités qui s'apparentent davantage à la police traditionnelle, telles que la patrouille préventive ou la visibilité policière, la réponse aux appels, les enquêtes, etc.

Comme il a été mentionné, les programmes à développement social sont les principaux programmes ou projets utilisés en prévention de la criminalité par les policiers ou autres organismes communautaires ou institutionnels. Parmi ceux-ci, les programmes sont destinés à différentes clientèles cibles selon le but du programme. Les prochains paragraphes expliquent les différents niveaux de programmes de prévention (primaire, secondaire et tertiaire) et à quelle clientèle ils s'adressent.

Les niveaux de programmes ou projets de prévention

Il y a trois niveaux de prévention lorsqu'il est question de projets de prévention. Quelques fois, il est même possible qu'un quatrième niveau de prévention existe si nous considérons le niveau global qui parfois est inclus dans le niveau primaire. Aux fins de l'essai, les niveaux primaire, secondaire et tertiaire sont explicités.

Le niveau de prévention primaire. Le niveau de prévention primaire s'adresse à toute la population jeunesse et il est global. Le projet ou programme est conçu pour tous les jeunes d'un même niveau scolaire, par exemple le programme de prévention de la violence à l'école chez les sixièmes années (Dalton, Elias, & Wandersman, 2001).

Le niveau de prévention secondaire. Le niveau de prévention secondaire s'adresse spécifiquement à des jeunes à risque de la problématique visée (Dalton, Elias, & Wandersman, 2001). Le programme a des objectifs spécifiques pour certains jeunes en particulier. Ainsi, il peut s'agir de jeunes ciblés parce qu'ils n'écoutent pas toujours en classe.

Le niveau de prévention tertiaire. Le niveau de prévention tertiaire est spécifique aux jeunes délinquants qui ont déjà commis un ou des crimes et dont on veut empêcher la récidive (Dalton, Elias, & Wandersman, 2001). Ces programmes de prévention sont moins nombreux et très spécifiques et le nombre de jeunes visés est très réduit. Il peut s'agir du projet intimidateur en encadrement, qui vise à faire remplir un contrat aux intimidateurs en établissement scolaire pour qu'ils ne recommencent plus sous peine de sanction sévère. Les jeunes doivent également avoir des rencontres individuelles avec les interventions du milieu scolaire.

En résumé, les programmes de prévention à développement social sont les programmes les plus utilisés par les agents préventionnistes envers la clientèle jeunesse. Ces programmes visent à développer les habiletés sociales et l'estime de soi des jeunes, à changer les perceptions des jeunes envers les policiers et à diminuer la criminalité et la délinquance chez les jeunes. Ces programmes de prévention à développement social agissent à trois niveaux. Au niveau primaire, ces programmes sont généraux et s'adressent à tous les jeunes d'un même endroit. Au niveau secondaire, ces programmes

s'adressent aux jeunes spécifiques qui ont des facteurs à risque de délinquance. Au niveau tertiaire, ces programmes s'adressent aux jeunes délinquants pour empêcher la récidive.

Les modèles policiers, les fonctions et rôles policiers, la mission de prévention de la criminalité, les programmes de prévention à développement social et les niveaux de prévention sont maintenant définis et expliqués. Il est important de poursuivre l'explication avec la politique ministérielle en prévention de la criminalité du Québec, pour en comprendre mieux son fonctionnement. La prochaine sous-section explique la politique ministérielle du Québec ainsi que la définition de programme et de projet.

Politique ministérielle en prévention de la criminalité, pour des milieux de vie plus sécuritaires (Québec)

En 2001, le ministère de la Sécurité publique se dote d'une politique ministérielle en prévention de la criminalité. Cette politique vient définir le terme de prévention et vient mettre des principes directeurs et des orientations stratégiques à la prévention de la criminalité. La définition de la prévention peut être large, mais elle est définie comme étant des mesures proactives et non pénales qui agissent sur les circonstances du crime et de son environnement ou sur les facteurs contemporains pour en prévenir la criminalité (MSP, 2001). La politique vise à diminuer la criminalité de deux façons. Premièrement, la politique vise de travailler sur la prévention situationnelle pour diminuer le crime en se concentrant sur les vulnérabilités des victimes et de l'environnement. Deuxièmement, la politique vise de travailler sur la prévention sociale par le développement social

(apprendre les bonnes valeurs, les bons comportements) lors du développement des enfants (MSP, 2001). De plus, l'approche de police communautaire est en lien avec cette politique puisqu'elle prône le rapprochement avec les citoyens, le partenariat avec les autres institutions, l'approche de résolution de problème et le renforcement de mesures préventives. Les orientations stratégiques impliquent que les municipalités locales sont les leaders en matière de prévention de la criminalité et qu'elles doivent s'allier tant à des partenaires communautaires qu'à des entreprises privées. De plus, les orientations stratégiques impliquent qu'il y a une concertation interministérielle avec un soutien qui favorise l'action. Il doit y avoir de la recherche et de l'évaluation sur les projets de prévention ainsi que du développement et de la formation des acteurs impliqués (CIPC, 2010). Il doit également y avoir une stratégie pour faire la promotion des projets de prévention au sein de la communauté (MSP, 2001). La prévention de la criminalité est également un des quatre éléments clés dans la mission de la police tels que vus précédemment (MSP, 2015). Plusieurs programmes, projets, activités et événements sont mis en place pour prévenir la criminalité et dans le but d'améliorer les relations polices-citoyens et polices-jeunes.

Il est important de faire la distinction dans les deux prochains paragraphes, entre programmes et projets, même si les deux sortes d'activités sont incluses dans cet essai et sa méta-analyse. De plus, un paragraphe sur les programmes et projets de prévention qui mesurent la perception est également élaboré.

Définition d'un programme. Par définition, un programme comporte une structure bien définie avec des étapes et une marche à suivre qui assure sa conformité. Par le biais du modèle de police communautaire et des unités de relations avec la communauté, des programmes sont offerts à trois types de clientèles : la clientèle jeunesse, les citoyens (dont les relations avec les communautés culturelles) et les clientèles spécialisées (personnes âgées, victimes de violence conjugale, personnes ayant des problèmes de santé mentale, etc.) (Brown, 1970; Deparice-Okomba, 2014). Aussi, comme il est expliqué précédemment, les programmes de prévention sont de cinq types, mais les préventionnistes n'utilisent habituellement que le type de programmes à développement social. Les policiers patrouilleurs utilisent habituellement que des programmes situationnels et des programmes policiers. Un lien puissant entre les policiers et les membres de la communauté (Brown, 1970) permet une rétroaction et des commentaires sur le programme en cours par les citoyens. Ainsi, il existe cinq types de programmes dans les services policiers. Il y a les programmes de prévention du crime ou d'éducation de la sécurité qui comprennent le kiosque de prévention, les conférences aux citoyens sur la prévention ou le changement de lois, etc. Il y a les programmes de relations publiques qui comprennent le remerciement de certains citoyens, une journée de patrouille avec les policiers ou une visite du poste de quartier, etc. Il y a les programmes jeunesse qui comprennent les conférences dans les écoles sur divers sujets de prévention, les groupes de discussion avec des jeunes, les camps policiers, les activités sportives avec les policiers, les concours de dessins et les conférences sur le métier policier aux jeunes. Il y a les programmes de formation sur les relations policiers-citoyens qui

comprennent l'information sur les programmes aux recrues, le bilan annuel pour les citoyens, les colloques sur les relations avec la communauté pour les policiers et les cours de langue pour les policiers. Finalement, il y a les programmes de relations avec la communauté qui comprennent la participation à des tables de concertation, les groupes de discussion en vue de planifier des plans d'action et les équipes multisectorielles pour s'occuper d'un problème (Brown, 1970; Deparice-Okomba, 2014).

Définition d'un projet. Un projet est souvent une activité récurrente moins bien encadrée au niveau du financement (financement provenant de l'interne) qui ne demande pas de compte rendu formel ou d'évaluation rigoureuse. Par exemple, le programme DARE sur l'abus de substance, GREAT sur la diminution des gangs de rue et le programme SRO (« school liaison officer-policier de liaison scolaire ») sont des programmes qui sont présents dans plusieurs pays. Cependant, il est possible pour chaque province, État ou municipalité de faire des projets de prévention d'envergure moindre sans nécessairement l'évaluer à moins d'une redevance suite à un financement. Même s'il y a plusieurs projets de relations policiers-jeunes et de prévention de la criminalité dans tous les corps policiers, peu sont évalués et peu le sont de façon systématique (Gagnon, & ministère de la Sécurité publique, 2004). Plusieurs corps policiers n'ont pas de section de recherche et de développement qui permettent d'évaluer les projets ou programmes à l'intérieur même de l'agence (MSP, 2014).

Les projets et programmes de prévention qui mesurent la perception. En prévention de la criminalité, les programmes ou projets policiers qui sont diffusés à la clientèle jeunesse sont classés comme étant des programmes de prévention à développement social. Ces programmes prennent une forme éducationnelle habituellement effectués en classe dans les établissements scolaires privés ou publics. La plupart des programmes donnés par les policiers sont en lien avec l'abus et la prise de substances illicites et illégales, les gangs de rue ou la violence à l'école (violence amoureuse, intimidation, etc.) ainsi que l'information sur les lois et les règlements. La diffusion de ces sujets peut également se faire en collaboration avec un intervenant du milieu scolaire qui s'occupe de la partie qui traite du développement des habiletés sociales comme la communication, l'estime de soi, la collaboration, le civisme, etc. Bien que ces programmes visent l'augmentation des connaissances des jeunes, ils visent également la diminution de comportements délictuels et l'augmentation de comportements prosociaux. L'image de la police aux yeux des jeunes est un objectif secondaire. D'autres programmes visent à démystifier le travail policier et visent à améliorer les relations police-jeunes et peuvent se faire à l'extérieur des établissements scolaires, tels que dans les postes de police, dans les parcs, dans les centres commerciaux, etc. Il s'agit de programmes de type relations avec la communauté ou même de relations publiques lorsque des procédures et des façons de faire des policiers sont inculquées aux jeunes pour démystifier leur travail. La plupart des programmes ou projets inclus dans la méta-analyse se retrouvent dans ces types de programmes

mentionnés. Chaque programme est expliqué en détail dans l'appendice A sur les études participantes incluses dans la méta-analyse.

En résumé, depuis 2001, le ministère de Sécurité publique du Québec se dote d'une politique ministérielle en prévention de la criminalité. Plus particulièrement, cette politique vient baliser la prévention de la criminalité en matière de prévention situationnelle et de développement social. Ainsi, elle préconise les corps policiers à élaborer ou mettre en place des programmes ou projets policiers pour améliorer les relations avec la communauté et prévenir le crime. Les programmes sont un ensemble d'activités structurées qui perdurent dans le temps et souvent évalués alors que les projets sont des activités quelques fois récurrentes, mais moins structurées. Les projets sont moins formels, moins évalués et moins structurés et sont souvent effectués dans des corps policiers qui ont moins de moyens financiers et qui n'ont pas de section de recherches et de développement. La plupart des projets ou programmes policiers diffusés à la clientèle jeunesse sont effectués en classe sous forme éducative en lien avec l'abus de substances illicites, la violence à l'école et l'information sur les lois et les règlements. Les programmes ou projets peuvent être diffusés en collaboration d'un intervenant du milieu scolaire ou du milieu communautaire. D'autres programmes ou projets visent les relations avec la communauté et peuvent se faire à l'extérieur des établissements scolaires.

Maintenant que la prévention de la criminalité et la fonction policière sont expliquées, la prochaine section s'intéresse aux perceptions et attitudes des citoyens et des jeunes envers les policiers ainsi qu'à ses facteurs déterminants.

Perceptions et attitudes des citoyens et des jeunes envers les policiers : les facteurs déterminants de la perception

Quelles sont les perceptions et attitudes des citoyens envers les policiers selon les études réelles? Quelles sont les perceptions et attitudes des jeunes face aux policiers? Est-ce que la perception des jeunes diffère de celles des adultes? Quels sont les facteurs qui influencent ou modulent la perception ou l'attitude des citoyens et des jeunes envers les policiers et de quelle façon (favorable ou défavorable)? La prochaine section permet de faire le point et s'appuie sur plusieurs résultats d'études portant sur ces questions. Ces facteurs peuvent aider à élaborer certaines hypothèses de la méta-analyse.

La perception des citoyens envers les policiers

Depuis que la police est en place, les citoyens ont toujours une opinion, des perceptions et des attitudes envers elle. Depuis le début du vingtième siècle, les chercheurs s'intéressent aux perceptions et attitudes des citoyens envers les forces de l'ordre et les policiers. Les premières recherches démontrent que la peur du crime n'est pas liée au support envers les policiers, mais par contre, la peur des policiers elle-même a un impact sur l'opinion des citoyens (Brown & Benedict, 2002; Garcia, 2012). Les policiers doivent donc miser sur la confiance des citoyens et avoir un comportement respectueux envers eux (Brown & Benedict, 2002). Les chercheurs trouvent qu'il y a des

différences de perceptions selon l'origine ethnique du citoyen (Huebner, Scafer, & Bynum, 2004; Klyman & Kruckenberg, 1974; Schuck & Rosenbaum, 2005). Ainsi, plusieurs distinctions sont répertoriées entre la communauté caucasienne et les communautés de minorités visibles, surtout dans des études aux États-Unis (Huebner, Scafer, & Bynum, 2004; Klyman & Kruckenberg, 1974; Schuck & Rosenbaum, 2005). Certains facteurs modérateurs viennent nuancer cette distinction, ainsi, les personnes plus âgées de la communauté noire ont de meilleures perceptions envers les policiers que les jeunes adultes (Huebner, Scafer, & Bynum, 2004). Des études démontrent que parmi tous les facteurs, l'origine ethnique est le prédicteur le plus déterminant dans la perception des policiers par les citoyens (Brown & Benedict, 2002). Il faut souligner que d'autres études démontrent que ce n'est pas l'origine ethnique en soi qui est un prédicteur déterminant. En effet, l'origine ethnique en conjonction avec les contacts antérieurs négatifs sont les meilleurs facteurs qui influencent la perception des citoyens face aux policiers (Brown & Benedict, 2002).

Les études des années 60 aux États-Unis montrent que les jeunes adultes de la classe moyenne et élevée ont peu de contact avec les policiers et n'ont pas vraiment d'opinion ou de perception envers eux. Par contre, les jeunes adultes de la classe défavorisée ont moins de respect et plus de peur envers les policiers (Klyman & Kruckenberg, 1974). De plus, toujours à cette époque, les jeunes adultes de la communauté noire qui sont défavorisés souhaitent devenir policiers puisque pour eux, c'est un emploi payant (Klyman & Kruckenberg, 1974). Les jeunes des minorités visibles des ghettos ont

comme perception que les policiers sont racistes lors d'interventions criminelles. Par contre, les citoyens de ces mêmes ghettos sont dépendants de la police lors de crises non criminelles ce qui démontre l'ambiguïté de la perception des citoyens selon les différents rôles joués par les policiers (Klyman & Kruckenberg, 1974). Dans ces mêmes études, les citoyens de la communauté caucasienne perçoivent les policiers comme une partie intégrante de leur communauté en tant que représentants de la loi (Klyman & Kruckenberg, 1974).

Une autre étude (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978) explique que les contacts positifs ou négatifs avec les policiers peuvent influencer les citoyens et plus particulièrement les adolescents puisque cela risque d'être leur premier contact avec les policiers. Il est donc important de créer davantage de contacts positifs entre les policiers et les jeunes (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Par contre, de nombreuses recherches indiquent qu'un contact positif avec les policiers n'est pas la seule cause du changement de perception envers les policiers. En effet, d'autres facteurs comme l'origine ethnique, la délinquance et la famille (l'autorité parentale) sont des facteurs qui peuvent également prédire ce changement de perception (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Une étude a démontré que les citoyens plus âgés et les citoyens caucasiens ont une perception des policiers plus favorables que les autres citoyens (Wells, 2007).

La plupart des recherches sur la perception du public face aux policiers indiquent trois principaux types de perceptions (White & Menke, 1982). Premièrement, les

citoyens peuvent avoir une perception positive des policiers, et ce, car les policiers utilisent le modèle de police communautaire et sont présents dans le quartier par nécessité pour empêcher la commission de crimes. (White & Menke, 1982). Deuxièmement, les citoyens peuvent avoir une perception ambiguë envers les policiers, car ceux-ci ont un double rôle d'arrestation et de protection en plus d'avoir plusieurs pouvoirs d'agir (White & Menke, 1982). Cet aspect de la fonction policière peut rendre la perception des policiers de la part de citoyens ambiguë. Les citoyens se demandent si les policiers doivent avoir autant de pouvoirs. En dernier lieu, certains citoyens de minorités visibles qui habitent dans un quartier défavorisé et surpeuplé ont des attitudes défavorables ou négatives envers les policiers, car ils se sentent opprimés, davantage surveillés et ils évitent les contacts informels (White & Menke, 1982). La perception des citoyens n'est pas seulement reliée aux actions policières, elle est surtout influencée par la manière dont ces actions sont accomplies (Wells, 2007). De plus, chaque personne a des attentes différentes quant au travail policier et lorsqu'elles ne sont pas rencontrées, cela peut changer la perception de la personne (Wells, 2007). La perception de la réduction du crime ainsi que le fait de se sentir écouté peut aider les citoyens à percevoir les policiers positivement (Wells, 2007). Selon plusieurs études, la légitimité des interventions policières (neutralité, respect, dignité) et la compétence des policiers sont également des facteurs déterminants dans la perception positive des policiers (Tyler & Schuller, 1991; Wells, 2007).

De façon générale, les résultats de différentes études effectuées auprès des populations adultes mentionnent qu'entre 60 et 84 % des citoyens disent que les policiers sont assez compétents dans leur travail. De plus, ces mêmes citoyens pensent que les policiers font du bon travail et ils ont une perception assez favorable des policiers en général (Geistman & Smith, 2007; Hurst & Frank, 2000; McCloud, 2010).

Dans une étude où des étudiants d'université doivent se positionner à l'aide d'un questionnaire d'attitude envers les policiers, il est démontré qu'ils pensent que les policiers sont tendus et ont des préjugés. Les étudiants pensent également que les policiers sont autoritaires, conservateurs, fiables, qu'ils respectent la loi et qu'ils sont suspicieux (Singer & Singer, 1985).

Une étude (Zacker, Rutter, & Bard, 1971) qui vise le changement de perception d'étudiants (jeunes adultes) et de policiers a démontré des résultats intéressants. Le changement de perception survient à l'aide d'un groupe de consultation de 14 semaines où chacun peut s'exprimer et mieux se comprendre. Un test retest est effectué à la première semaine et à la dernière semaine de la consultation. Le questionnaire comprend une échelle de quatre concepts (agression, changement, compréhension de soi et des autres, vouloir aider l'autre) avec une échelle de Likert en sept points (Zacker, Rutter, & Bard, 1971). La perception des policiers envers les consultants étudiants n'a pas changé significativement alors que les consultants étudiants perçoivent les policiers

significativement moins agressifs et plus ouverts à explorer les raisons qui entourent leurs comportements suite aux consultations (Zacker, Rutter, & Bard, 1971).

Chez les citoyens, trois modèles théoriques influencent leurs perceptions ou attitudes envers les policiers, soit leurs expériences antérieures avec la police, leur qualité de vie et leur vie de quartier (Geistman & Smith, 2007).

Expériences antérieures avec la police. Le contact entre les citoyens et les policiers est beaucoup étudié et plusieurs chercheurs disent que c'est un facteur très important dans le changement d'attitude chez le citoyen. Ainsi, certaines études démontrent que des contacts antérieurs négatifs amènent une attitude plus négative envers les policiers (Hurst & Frank, 2000; Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, & Ring, 2005) alors que des contacts antérieurs positifs amènent une attitude plus positive (Geistman & Smith, 2007; Hurst & Frank, 2000). Ces recherches laissent supposer que les policiers ont un certain contrôle sur la perception des citoyens envers eux. Par contre, l'étude de Cox et Falkenberg en 1987 (Cox & Falkenberg, 1987; Geistman & Smith, 2007) démontre que peu importe le type de contact antérieur (négatif ou positif), cela amène une perception des policiers plus négative. L'étude de Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, et Ring (2005) n'a pas réussi à supporter cette même hypothèse. D'autres études ont également démontré que le contact antérieur avec les policiers est plus complexe qu'envisagé auparavant. En effet, les contacts vicariants, par les médias ou par les membres de leurs communautés, peuvent également influencer la perception

des citoyens envers les policiers (Dowler & Zawilski, 2007; Geistman & Smith, 2007; Huebner, Scafer, & Bynum, 2004; Hurst & Frank, 2000; Jefferis & Kaminski, 1997; Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, & Ring, 2005; Y. Wu, 2009). Ainsi, un contact vicariant négatif avec les policiers change négativement l'attitude de la personne et un contact vicariant positif avec les policiers change positivement l'attitude de la personne face aux policiers (Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, & Ring, 2005; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008). Malgré tout, cela ne change pas nécessairement le niveau de peur de la personne face aux policiers (Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008). L'influence d'une expérience vicariante provient de la théorie de Bandura en 1977 sur l'apprentissage social (Bandura & Walters, 1977; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008; Vallerand, 1994). Les contacts vicariants positifs ont un effet plus grand sur le changement d'attitude que les contacts vicariants négatifs (Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, & Ring, 2005). De plus, les personnes qui ont généralement une attitude négative envers les policiers vont se souvenir de plus d'événements vicariants négatifs par la suite (Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, & Ring, 2005). La communauté caucasienne a tendance à se fier davantage sur les médias pour des expériences vicariantes avec les policiers alors que les communautés noires et hispaniques se fient davantage sur des personnes qu'ils connaissent (Rosenbaum, Schuck, Costello, Hawkins, & Ring, 2005). Les médias ont un effet mitigé chez les citoyens. Les nouvelles médiatiques en lien avec de la brutalité policière ou de la corruption policière a tendance à exacerber les attitudes négatives face aux policiers surtout les citoyens de la communauté noire ou autres minorités ethniques. Les

émissions dramatiques policières, quant à elles, ont des effets contradictoires face aux compétences des policiers (Dowler, 2002; Dowler & Zawilski, 2007; Jefferis & Kaminski, 1997; Lee, 2008; Y. Wu, 2009). Alors que les séries télévisées dramatiques policières amènent les gens à penser que les citoyens de la communauté caucasienne privilégiée sont favorisés par les policiers, les séries télévisées de fait vécues policières n'amènent pas cette perception (Dowler & Zawilski, 2007). Lorsqu'une personne n'a jamais eu de contact avec les policiers, ce qu'elle voit dans les médias n'affecte pas sa perception de l'efficacité des policiers (Dowler, 2002). Un sondage téléphonique sur l'emploi de la force policière est effectué deux fois par année aux résidents de Cincinnati (États-Unis) depuis 1984 (Jefferis & Kaminski, 1997). Un peu avant 1996, une vidéo télévisée est diffusée et montre plusieurs policiers qui utilisent la force policière sur un jeune homme de la communauté noire. Lors du sondage en 1996, les citoyens trouvent que les policiers emploient significativement trop de force policière dans leurs interventions comparativement aux années précédentes (Jefferis & Kaminski, 1997). De plus, les citoyens de communautés non caucasiennes ont une opinion des policiers plus défavorable que les citoyens de la communauté caucasienne dans ce sondage (Jefferis & Kaminski, 1997). La communauté ethnique de chaque public cible détermine l'influence positive ou négative que l'émission télévisée a sur le citoyen (Y. Wu, 2009). Ainsi, il est démontré que chez les communautés caucasiennes, les contacts négatifs antérieurs les influencent davantage que les communautés noires quant à leurs perceptions face aux policiers (Huebner, Scafer, & Bynum, 2004). De plus, il est important de mentionner deux types de contacts avec les policiers. Il y a le contact volontaire, où le citoyen

décide de contacter les policiers pour une demande quelconque et le contact involontaire, où le citoyen se fait intercepter, questionner, détenir ou arrêter sans son consentement explicite. Selon une étude (Huebner, Scafer, & Bynum, 2004), tant avec la communauté caucasienne que la communauté noire, les contacts volontaires avec les policiers qui sont insatisfaisants amènent un changement de perception plus grand chez le citoyen envers les policiers. Selon une autre étude (Chen, 1988), il y a plus de contacts avec les policiers selon l'âge et le sexe du citoyen. Ainsi, les jeunes de sexe masculin ont plus de contacts avec les policiers que les femmes et les adultes.

Qualité de vie. La qualité de vie d'un citoyen est moins étudiée que les contacts antérieurs avec les policiers, mais elle semble jouer un rôle dans la perception des citoyens face aux policiers (Geistman & Smith, 2007). Ainsi, lorsque les citoyens perçoivent leur quartier comme étant sécuritaire et sans crime, ils l'attribuent à la présence policière et au bon travail des policiers ce qui améliore ainsi leurs perceptions de la police en général (Geistman & Smith, 2007; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008). Pour les communautés caucasiennes, lorsque la qualité de vie du quartier est négative, leur perception de la police est moins favorable. Par contre, la perception des policiers par les communautés noires américaines est invariable aux caractéristiques de leur qualité de vie (Huebner, Scafer, & Bynum, 2004).

Vie de quartier. La vie de quartier est l'aspect le moins étudié lors d'étude sur l'attitude et la perception des citoyens face aux policiers (Geistman, & Smith, 2007). Le

modèle de la vie de quartier n'est pas l'évaluation de la perception des citoyens face à leur quartier comme dans le modèle de la qualité de vie. Le modèle de la vie de quartier évalue des caractéristiques du quartier (urbain, banlieue, campagne, défavorisé, favorisé, criminalisé ou non, etc.) en rapport avec le taux de bonnes ou mauvaises attitudes envers les policiers (Geistman & Smith, 2007). Lorsque les citoyens perçoivent leurs quartiers comme plus défavorisés et avec plus de crimes, leurs perceptions de la police sont moins bonnes (Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008).

D'autres facteurs déterminants. D'autres facteurs déterminants tels que la victimisation antérieure et l'origine ethnique ont un effet sur la perception des citoyens envers les policiers (Geistman & Smith, 2007). Ainsi, les citoyens qui sont victimes d'un crime ont des attitudes plus négatives envers les policiers (Geistman & Smith, 2007). Plusieurs recherches (Bayley, 2002; Fine, Freudenberg, Payne, Perkins, Smith, & Wanzer, 2003; Geistman & Smith, 2007; Hadar & Snortum, 1975; Hagan, Payne, & Shedd, 2005; Hurst, 2007; Hurst & Frank, 2000; Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995; Klyman & Kruckenberg, 1974; Lake, 2013; Lee, 2008; Pollock, 2011; Purviance, 1973; Rigby & Black, 1993; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Schuck & Martin, 2013; Schuck & Rosenbaum, 2005; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001; Webb & Marshall, 1995; Weitzer, Tuch, & Skogan, 2008; Williams, 1969; F. Wu, 2003; Y. Wu, 2009; Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014), tant chez les jeunes que chez les adultes, évaluent le facteur déterminant de l'origine ethnique sur les perceptions envers les policiers. Les multiples études des États-Unis tendent vers une

différence entre les Américains d'origine africaine et ceux d'origine caucasienne (Geistman & Smith, 2007). Ces autres facteurs déterminants sont décrits davantage dans la section de la perception des jeunes face aux policiers.

Les statistiques sur la perception des citoyens de Montréal sont assez stables dans le temps puisque d'une année à l'autre les pourcentages sont semblables (Cordeau & Boivin, 2014). Selon un sondage effectué par une firme indépendante sur les perceptions des citoyens de Montréal, la majorité (79 %) des citoyens sont satisfaits du travail des policiers et dans l'ensemble trouvent qu'ils sont professionnels (Cordeau & Boivin, 2014). La moitié des citoyens (52 %) trouvent que les policiers traitent les citoyens de Montréal de façon égale (Cordeau & Boivin, 2014) alors que cela grimpe à 70 % lorsqu'il est question de leur propre quartier. Ces statistiques rejoignent les statistiques de différents autres corps policiers; ainsi les citoyens ont des attitudes favorables envers les policiers, mais remettent un peu en doute l'égalité de leurs traitements à l'égard de tous les citoyens.

Alors qu'il est possible de déterminer la perception ou les attitudes des citoyens face aux policiers, qu'en est-il des jeunes? Est-elle réellement différente? Les prochains paragraphes en font mention.

La perception des jeunes face aux policiers

La perception des citoyens face aux policiers est un concept qui est assez étudié durant les soixante-dix dernières années alors que la perception des jeunes face aux policiers est un sujet de recherche qui débute à la fin des années soixante (Hurst & Frank, 2000). Ces études touchent l'attitude des jeunes envers les policiers et autres acteurs légaux (avocat, juge, etc.). Ces études ne sont pas contemporaines ni généralisables et n'étudient pas toutes les variables déterminantes rencontrées aujourd'hui (Geistman & Smith, 2007; Hurst & Frank, 2000). Les chercheurs et policiers de l'époque se sont rendu compte que les jeunes forment une partie importante des contacts policiers tant sur la patrouille que dans les écoles en plus d'être surreprésentés dans le taux d'arrestations policières (Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Puis, il y a une période où peu d'études sont effectuées. Par la suite, dans les années 90, l'attitude ou la perception des jeunes envers les policiers est représentée par une échelle ou quelques énoncés à l'intérieur d'une étude d'évaluation d'impact de la criminalité où plusieurs autres questionnaires sont distribués aux jeunes (Bowey & McGlaughlin, 2006; Brensilber, Krasco, & Wright, 1997; Dukes, Ullman, & Stein, 1996; Ennett, Tobler, Ringwalt, & Flewelling, 1994; Esbensen & Osgood, 1999; Esbensen, Osgood, Taylor, Peterson, & Freng, 2001; Esbensen, Peterson, Taylor, Freng, Osgood, Carson, & Matsuda, 2011; Fletcher, 2005; Freiburger, Pierce, Singleton, & Weiskopf, 2015; Hammond, Sloboda, Tonkin, Stephens, Teasdale, Grey, & Williams, 2008).

La première recherche sur la perception des jeunes face aux policiers est faite par Dubois en 1904 sur les jeunes de la communauté noire pour mesurer leurs perceptions de la loi, des juges, des policiers, des avocats, etc. (Hurst & Frank, 2000). Par la suite, d'autres études sont effectuées vers les années soixante, mais encore une fois, la perception des policiers est entremêlée avec la perception des avocats, des juges et de la loi (Hurst & Frank, 2000). Ce n'est que dans les années 80 que la perception des jeunes envers les policiers fait l'objet de recherches distinctes, bien que peu fréquente (Hurst & Frank, 2000). Une étude de Hurst et Frank (2000) est effectuée à Cincinnati (une ville urbaine) auprès de 852 jeunes de la 9^e année à la 12^e année avec une moyenne de 16,7 ans pour évaluer leurs perceptions des policiers. Les pourcentages de perceptions favorables vont de 31,9 à 40 % sur le fait de faire confiance aux policiers et de les aimer (Hurst & Frank, 2000). Ces pourcentages sont beaucoup plus conservateurs que les données trouvées par les citoyens adultes tout en étant quand même favorables (Bayley, 2002).

La plupart des études effectuées sur la perception des jeunes face aux policiers proviennent des États-Unis (Boettcher, 1975; Brensilber, Krasco, & Wright, 1997; Coopersmith, 1971; DeJong, 1987; Derbyshire, 1968; Dukes, Ullman, & Stein, 1996; Ennett, Rosenbaum, Flewelling, Bieler, Ringwalt, & Bailey, 1994; Esbensen & Osgood, 1999, Esbensen et al., 2001; Esbensen, Peterson, Taylor, & Osgood, 2012; Esbensen, Osgood, Peterson, Taylor, & Carson, 2013; Hammond, 2005; Hammond, Sloboda, Tonkin, Stephens, Teasdale, Grey, & Williams, 2008; Harmon, 1993; Goodrich,

Anderson, & LaMotte, 2014; Hurst & Frank, 2000; Kroeker, Forsyth, & Haase, 1974; Mei, New York City Board of Education, & Office of Educational Assessment, 1987; Miller & Tuscon police, 1968; Minnesota's Governor's commission on crime prevention and control & United States of America, 1973; Orvis, 1973; Purviance, 1973; Rabois, 2000; Rabois & Haaga, 2002; Ramsey, Rust, & Sobel, 2003; Rosenbaum & Hanson, 1998; Rugg, 1978; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Solomon, Brown, & Philadelphia School District, 1969; Templeman & Hillsborough Cty Criminal Justice Planning, 1979) alors que certaines proviennent du Canada, de l'Angleterre, de l'Australie, du Brésil et de la Chine (Blowers, City of Edmonton police department, & Edmonton public and Catholic school systems, 1977; Bowey & McGlaughlin, 2006; Fletcher, 2005; Hinds, 2009; Hopkins, Hewstone, & Hanzi, 1992; McShane, 1997; Rigby & Black, 1993; Shamblen, Courser, Abadi, Johnson, Young, & Browne, 2014; Wright & Peglar, 1981; F. Wu, 2003; Y. Wu, 2009; Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014). La plupart de ces pays sont des pays où l'approche communautaire est prônée. Certains pays tels que la France n'ont aucune publication scientifique dans les bases de données jusqu'à présent, sur la perception des jeunes face aux policiers.

Certains auteurs d'études veulent pousser plus loin l'analyse de la perception des jeunes et vérifier les facteurs qui influencent la différence de perception envers les policiers. Certaines études démontrent que l'origine ethnique, le genre, le type de quartier (urbain, banlieue, rurale), le niveau socioéconomique des parents ont une influence sur les perceptions des jeunes envers les policiers (Brown & Benedict, 2002;

Esbensen & Osgood, 1999, Esbensen et al., 2001, 2012, 2013; Hammond, Sloboda, Tonkin, Stephens, Teasdale, Grey, & Williams, 2008; Harmon, 1993; Hinds, 2009; Klyman & Kruckenberg 1974; Mulder, 1979; Shamblen, Courser, Abadi, Johnson, Young, & Browne, 2014; Wells, 2007). Par contre, certaines de ces études ne démontrent pas un lien de corrélation clair et il est possible que certaines variables soient responsables de certaines variations dans ces corrélations. D'autres études poussent la réflexion plus loin en parlant, entre autres, de délinquance du jeune, de relations avec les parents et de contacts négatifs antérieurs avec les policiers comme facteurs qui peuvent influencer la perception du jeune envers les policiers (Bowey & McGlaughlin, 2006; Esbensen & Osgood, 1999; Esbensen et al., 2001, 2012, 2013; Hammond, 2005; Hammond, Sloboda, Tonkin, Stephens, Teasdale, Grey, & Williams, 2008; Lee, Steinberg, Piquero, & Knight, 2010; Rabois, 2000; Rabois & Haaga, 2002; Rigby & Rump, 1981; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Shamblen, Courser, Abadi, Johnson, Young, & Browne, 2014). Ces différents facteurs sont expliqués en détail dans la section des prédicteurs du changement de perceptions.

En plus des études qui analysent les facteurs déterminants et la différence de perception des jeunes envers les policiers, d'autres études veulent vérifier le changement de perception des jeunes suites à un programme ou un projet de prévention chez les policiers. Ce sont ces études qui sont prises en compte dans cette méta-analyse.

En général, les citoyens adultes ont une perception de la police plus positive envers les policiers que les jeunes adolescents. De plus, comme la formation des perceptions envers les policiers débute alors que le jeune est au primaire, la plupart de leurs perceptions envers les policiers sont bonnes puisqu'elles risquent de concorder avec la perception de leurs parents adultes. Aujourd'hui, depuis l'application du modèle de police communautaire, les policiers sont plus présents dans les écoles et auprès des citoyens dans une relation de contacts positifs en prévention de la criminalité ou en relation avec la communauté. Ce rapprochement avec la communauté permet de créer des contacts positifs et une meilleure perception des policiers tant chez le jeune que l'adulte.

En résumé, chez les citoyens, plusieurs facteurs peuvent déterminer leurs perceptions et leurs attitudes envers les policiers. Trois facteurs sont plus proéminents : les contacts antérieurs avec les policiers, la qualité de vie et la vie de quartier. Les contacts antérieurs avec les policiers sont le plus étudié et le plus complexe facteur déterminant de la perception des citoyens envers les policiers. Le contact antérieur diffère souvent selon la nature du contact : volontaire, non-volontaire et positif, ambigu ou négatif et vécu ou vicariant. De plus, la perception des citoyens diffère souvent selon leurs origines ethniques, leurs genres et leurs âges. Alors que les très jeunes citoyens ont une attitude ou perception assez positive de la police, à l'adolescence, cette attitude devient plus négative que chez les adultes selon différents facteurs : genre masculin, plusieurs interpellations avec les policiers, délinquances, plusieurs conflits avec les

parents, etc. Dans les prochains paragraphes, les facteurs déterminants ou prédicteurs du changement de perceptions tant des jeunes que des adultes sont abordés.

Les prédicteurs du changement de perceptions

Dans une méta-analyse, un prédicteur est une variable qui a une influence sur le résultat attendu. Ainsi, si les perceptions des jeunes envers les policiers changent suite aux programmes ou projets de prévention, quelles variables sont plus déterminantes dans ce changement? Selon le contexte théorique de la perception des jeunes face aux policiers et la psychologie sociale, certains facteurs peuvent être des prédicteurs dans le changement de la perception. Ce sont les facteurs indiqués dans les études qui différencient la perception des policiers chez les jeunes. Certains facteurs sont propres aux jeunes alors que certains proviennent des policiers. Les facteurs prédicteurs de la part des policiers sont moins étudiés et cette étude permet d'évaluer si ce sont de bons prédicteurs du changement de perceptions des jeunes. Chaque facteur est décrit et à l'aide des études déjà publiées, une hypothèse est proposée sur la façon dont il influence le changement des perceptions.

Les facteurs prédicteurs reliés aux jeunes. Dans les bases de données, plusieurs facteurs reliés aux jeunes sont mis en relief. Ces facteurs comprennent des éléments reliés à des facteurs liés au jeune tels que son âge, son sexe, son statut socioéconomique, son origine ethnique, sa délinquance et sa victimologie. Ces facteurs comprennent aussi des éléments davantage inhérents à l'environnement du jeune tels que le quartier dans

lequel il vit, sa relation avec ses parents, les contacts négatifs ou positifs antérieurs avec les policiers et autres facteurs.

Les facteurs prédictifs liés aux policiers et aux programmes/projets de prévention. Peu de recherches scientifiques mentionnent des facteurs prédictifs liés aux policiers et aux programmes/projets de prévention. Par contre, il est important de prendre en compte certains facteurs en lien avec les policiers et les programmes/projets de prévention. Il est important de prendre en compte l'endroit où le programme/projet est mis en place et son modèle de police (communautaire ou traditionnel), la tenue vestimentaire des policiers et la fonction des policiers. De plus, il est important de considérer l'accord de participer au programme/projet tant des policiers que des jeunes et le type de programme de prévention dont il est question (primaire, secondaire, tertiaire). Il ne faut surtout pas négliger la qualité du contact, le ratio policier/jeune et la durée de ce contact, etc.

L'âge. De nombreuses recherches évoquent la différence de perception des policiers selon leur âge (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hurst & Frank, 2000). Ainsi, plus la personne est jeune et plus elle a des perceptions hostiles envers les policiers en comparaison avec les personnes adultes plus âgées (Hadar & Snortum, 1975; Hurst & Frank, 2000; Keenan & Clarkson 1977; Shively & Larsen, 1990; Winesburg-Ankrom, 2011). De la même façon, des recherches (Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995; Pullin, 2012) trouvent que les personnes de 64 ans et plus ont des

perceptions significativement plus favorables que les autres tranches d'âges. Cela est expliqué par le fait que les plus jeunes ont plus de contacts négatifs avec les policiers alors qu'en vieillissant, les gens en viennent graduellement à voir le côté nécessaire de la présence policière (Hurst & Frank, 2000). Par contre, ces recherches sont basées sur des personnes de plus de 18 ans et peuvent donc ne pas correspondre aux jeunes de moins de 18 ans (Hurst & Frank, 2000). Une étude sur les attitudes envers l'autorité indique qu'à l'adolescence, les jeunes peuvent remettre davantage en cause l'autorité, autant parentale qu'externe (policiers, gouvernement) (Lapsley, Harwell, Olson, Flannery, & Quintana, 1984). De plus, les jeunes disent que c'est populaire d'avoir des perceptions négatives à l'adolescence (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Williams, 1969). Une étude (Williams, 1969) démontre que les jeunes en bas de 16 ans dénotent encore un attachement pour les valeurs de leurs parents face à ceux de leurs amis. Les plus jeunes (avant l'adolescence) sont davantage conformistes envers les acteurs légaux/policiers et ont une attitude plus favorable et stable dans le temps envers eux (Hagan, Payne, & Shedd, 2005; Lapsley, Harwell, Olson, Flannery, & Quintana, 1984; Williams, 1969). Selon les recherches, en vieillissant, les jeunes changent graduellement d'attitude envers les policiers et elles deviennent de plus en plus négatives (Bayley, 2002; Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Hagan, Payne, & Shedd, 2005; Lake, 2013; Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014). D'autres études ne démontrent pas de différence significative sur la perception des policiers selon l'âge (Bayley, 2002). Il est pris en compte que plus le jeune est pris en charge à un jeune âge (préscolaire et primaire) dans des programmes de

prévention et plus il risque d'y avoir un changement de comportement par la suite (Bussières, 1996).

Le sexe. Certaines recherches démontrent qu'il n'y a pas de différence significative directe entre les jeunes hommes et les jeunes femmes lorsque l'on compare leurs perceptions face aux policiers (Bayley, 2002; Geistman & Smith, 2007; Hurst & Frank, 2000; Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995; Pollock, 2011; Weitzer, Tuch, & Skogan, 2008). Par contre, d'autres recherches démontrent que les jeunes hommes sont généralement un peu plus critiques que les jeunes femmes envers les policiers (Fine et al., 2003; Green, 2012; Hadar & Snortum, 1975; Hagan, Payne, & Shedd, 2005; Hewstone et al., 1992; Hurst & Frank, 2000; Lake, 2013; Pullin, 2012; Reicher & Emler, 1985; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Dans certaines études, dont l'étude spécifique sur 852 jeunes adolescents de Cincinnati concernant les attitudes face aux policiers, les jeunes femmes ont des réactions moins favorables que les jeunes hommes (Garcia, 2012; Hurst & Frank, 2000; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008; Webb & Marshall, 1995; Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014). Ce phénomène survient surtout lorsque les jeunes femmes proviennent de quartiers défavorisés de plusieurs communautés ethniques (Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008). La différence entre les jeunes femmes et les jeunes hommes n'est pas aussi claire que chez les adultes. Il est important de considérer l'hypothèse que les policiers ne traitent peut-être pas les jeunes femmes de la même façon qu'ils traitent les jeunes hommes. Il est possible que les policiers laissent plus de chances aux jeunes femmes en utilisant leur pouvoir

discrétionnaire ou en étant plus gentils. Cette discrimination positive peut amener des contacts plus positifs et des attitudes plus favorables chez les jeunes femmes (Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Quoi qu'il en soit, les jeunes femmes se plaignent davantage de commentaires sexistes de la part des policiers que les jeunes hommes (Byrne & Jarman, 2011; Solis, Portillos, & Brunson, 2009).

Le statut socioéconomique. Deux recherches datent de la fin des années soixante-dix trouvent que le statut socioéconomique dans lequel les jeunes vivent n'a aucune influence sur la perception qu'ils ont envers les policiers (Hurst & Frank, 2000). Par contre, certaines recherches démontrent que les personnes défavorisées ont une moins bonne perception des policiers que les personnes favorisées (Lake, 2013). Les enfants des gens avec un niveau socioéconomique élevé ont généralement une moins grande confiance envers les policiers que les enfants de personnes défavorisées, surtout chez les personnes de communautés noires et hispaniques (Garcia, 2012). Les citoyens avec des niveaux socioéconomiques élevés ont moins peur des policiers. Ces mêmes citoyens ont des perceptions des policiers plus favorables lorsqu'ils habitent un quartier favorisé alors que c'est le contraire lorsque leur quartier est défavorisé et comprend plusieurs communautés ethniques (Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008).

Les modèles policiers de son quartier. Est-ce que c'est le rôle des policiers ou le modèle policier du corps de police qui influence le changement de perception que peut

avoir un jeune face à la police? Il semble que l'approche collaborative où les citoyens sont impliqués dans les décisions rend la perception des policiers plus favorables, légitimes et équitables (Pullin, 2012; Skogan, 1990; Trojanowicz & Bucqueroux, 1990). Aujourd'hui, plusieurs corps policiers ont différents rôles ou fonctions. Un policier peut être patrouilleur, faire partie de l'unité canine, la cavalerie, l'intervention ou l'identité judiciaire. Il peut aussi devenir polygraphiste, agent préventionniste, agent de renseignements, agent double, détective, etc. Est-ce que le rôle ou la fonction du policier peut changer son attitude lors d'interactions avec les jeunes et ainsi changer leurs perceptions des policiers?

Une étude des années soixante-dix compare l'attitude autoritaire et punitive des policiers qui ont différents rôles (Carlson & Sutton, 1975). Ce sont les détectives qui ont l'attitude la moins autoritaire et punitive (Carlson & Sutton, 1975). Par contre, la recherche compare des détectives, des patrouilleurs, des hauts gradés ainsi que des agents correctionnels. Aucun agent communautaire n'est présent dans la recherche. Une étude qualitative (Hopkins, 1994b) qui porte sur la perception de jeunes face aux policiers de leurs écoles démontre que les jeunes pensent que les policiers jouent des rôles différents selon le contexte. Ainsi, lorsque les policiers sont à l'école, ils sont plus gentils et plus mous avec des jeunes. Lorsqu'ils patrouillent avec d'autres policiers, ils sont plus arrogants et jouent aux plus forts avec les jeunes (Hopkins, 1994b). De plus, les jeunes voient une différence entre le comportement du policier au travail qui est plus

stéréotypé et celui du policier hors du travail où il est plus détendu, gentil et drôle (Hopkins, 1994b).

Plusieurs corps de police ont organisé des rencontres entre des jeunes de la communauté et les policiers du quartier. Plusieurs informations ressortent de ces rencontres. Tout d'abord, les jeunes demandent aux policiers d'avoir une attitude d'ouverture d'esprit, de politesse lors des échanges et de prendre le temps de socialiser avec les jeunes lorsqu'ils n'ont pas d'appel. Les jeunes demandent également aux policiers d'être moins sur leurs gardes, de traiter tous les citoyens de manière égale et de miser sur la prévention et la résolution des crimes (Giwa, James, Anucha, & Scharz, 2014). Ce sont des attitudes qui font partie de l'approche communautaire et du rapprochement avec la communauté. De plus, les citoyens qui proviennent d'endroits où il n'y a pas de corps policiers municipaux ont des attitudes plus défavorables envers les policiers que lorsqu'un corps de police est en place, peu importe son approche (Green, 2012).

L'origine ethnique des participants. L'origine ethnique est le facteur déterminant qui est le plus étudié parmi tous les autres facteurs (Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Certaines études américaines dénotent une différence dans l'attitude des jeunes envers les policiers selon qu'ils sont d'une communauté ethnique de minorités visibles (Geistman & Smith, 2007; Hurst, 2007; Hurst & Frank, 2000; Klyman & Kruckenberg, 1974; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Webb & Marshall, 1995;

Weitzer, Tuch, & Skogan, 2008). Les études américaines visent principalement la communauté noire (Hurst & Frank, 2000; Klyman & Kruckenberg, 1974; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001; Webb & Marshall, 1995; Weitzer, Tuch, & Skogan, 2008; Williams, 1969). Certaines recherches trouvent que malgré des contacts positifs fréquents avec les policiers, les jeunes membres de la communauté noire sont résistants à changer leurs attitudes de base (Purviance, 1973). La plupart des résultats démontrent que même si les Africains américains ou les membres de minorités visibles ont des perceptions moins favorables des policiers que les Caucasiens, ils ont tout de même une attitude relativement positive de la police (Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995; Lake, 2013; Schuck & Rosenbaum, 2005; Schuck & Martin, 2013; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001; Webb & Marshall, 1995). Les citoyens de la communauté hispanique ou noire perçoivent les policiers comme étant plus injustes dans leurs procédures que les citoyens de la communauté caucasienne (Schuck & Martin, 2013; Weitzer, Tuch, & Skogan, 2008). Par contre, d'autres études ont trouvé que l'origine ethnique n'est qu'un prédicteur mineur dans leurs perceptions face aux policiers (Hurst & Frank, 2000; Pollock, 2011). Plusieurs origines ethniques sont oubliées lors de ces recherches. Malgré que la communauté hispanique fait partie de certaines études, elle se retrouve avec une perception moins favorable que la communauté caucasienne, mais meilleure que la perception de la communauté noire des États-Unis (Bayley, 2002; Fine et al., 2003; Hadar & Snortum, 1975; Lake, 2013; Schuck & Martin, 2013; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001; Schuck & Rosenbaum,

2005; Webb & Marshall, 1995). Ainsi, chaque communauté culturelle a une perception des policiers différente les unes par rapport aux autres (Hurst, 2007; Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001; Y. Wu, 2009). Dans une étude nationale sur les attitudes face aux policiers, les communautés asiatiques et amérindiennes des États-Unis sont prises en compte dans les analyses. Alors que la communauté amérindienne a une attitude qui ressemble à celle de la communauté hispanique, les communautés asiatiques ressembleraient davantage à la communauté caucasienne avec de meilleures attitudes (Fine et al., 2003; Hagan, Payne, & Shedd, 2005; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001; F. Wu, 2003; Y. Wu, 2009). Aux États-Unis, une étude (Y. Wu, 2009) montre qu'en comparant les communautés ethniques selon le pourcentage de satisfaction envers les policiers il y a un ordre de satisfaction selon la communauté d'origine. La communauté caucasienne (90 %) est la plus satisfaite suivie de la communauté asiatique (89 %), puis suivies de la communauté amérindienne (87 %), ensuite par la communauté chinoise immigrante (84,3 %) et la communauté hispanique (79,7 %) pour terminer avec la communauté noire (78 %). Même à l'intérieur d'une même communauté telle que la communauté asiatique, il y a des différences. Ainsi les Vietnamiens réfugiés trouvent les crimes plus sérieux que les Chinois immigrants (Bayley, 2002). Une étude qui compare trois origines ethniques différentes (communautés caucasiennes, hispaniques et noires) a trouvé que les attitudes envers les policiers sont relativement stables pour les communautés noires. Les communautés noires ont des attitudes stables envers les policiers même lorsqu'on prend en compte différentes variables telles que l'âge, le sexe, le quartier, la délinquance, la

victimologie. Par contre, les communautés caucasiennes et hispaniques n'ont pas d'attitudes stables mais sont plutôt influencées par les différentes variables (Lake, 2013). Une étude téléphonique qui utilise des questions ouvertes aux États-Unis sur les attitudes envers les policiers révèle que les citoyens des communautés caucasiennes et noires ont davantage de commentaires favorables sur la police que les communautés hispaniques et asiatiques (Jesilow, Meyer, & Namazzi, 1995). Une étude d'Australie a comparé des jeunes de la communauté aborigène avec des jeunes de la communauté caucasienne australienne quant à leur perception face aux policiers (Rigby & Black, 1993). Les jeunes de la communauté aborigène ont des résultats significativement plus défavorables que les communautés non aborigènes malgré le fait que leurs perceptions sont tout de même assez favorables (Rigby & Black, 1993). Par contre, une autre étude a trouvé des différences significatives entre les membres de la communauté noire vivant dans un quartier à prédominance noir et ceux vivant dans un quartier à prédominance caucasien (Williams, 1969). Ainsi, les jeunes de la communauté noire qui vont dans une école à majorité blanche ont des attitudes plus favorables que ceux qui vont dans des écoles à majorité noire (Williams, 1969). Une étude réalisée en Chine démontre que la minorité ethnique a des perceptions plus positives que la majorité ethnique (Han) de la Chine envers les policiers (Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014). Une analyse de régression linéaire sur la satisfaction de la police a démontré que le fait de provenir de la communauté noire est le facteur prédicteur le plus important dans la détermination de l'insatisfaction face aux policiers (Bayley, 2002). Il est possible qu'à l'adolescence, les liens avec l'identité ethnique se développent (Lee, 2008). Ainsi, les jeunes adolescents

se posent des questions sur leur identité et leur culture d'origine et plus une personne s'identifie avec sa communauté culturelle et plus sa perception de la discrimination envers son groupe est élevée et plus sa perception de la police est négative (Lee, 2008).

D'autres facteurs prédictifs peuvent jouer un rôle dans la perception des policiers par les citoyens. Ainsi, les hommes de la communauté noire qui habitent en appartements et qui ont déménagé trois fois dans la dernière année ont des attitudes plus défavorables par rapport aux hommes de la communauté noire propriétaires (Brown & Benedict, 2002; Schuck, Rosenbaum, & Hawkins, 2008). Cela peut être dû aux valeurs véhiculées par les quartiers. Alors qu'une recherche a indiqué que les hommes de la communauté noire à salaire élevé ont des perceptions plus défavorables que les hommes de la communauté noire défavorisés, c'est le contraire pour les hommes de la communauté caucasienne (Brown & Benedict, 2002). Plus un homme de la communauté caucasienne augmente dans l'échelle salariale et plus ses perceptions de la police sont positives (Brown & Benedict, 2002). Il y a donc plus que l'origine ethnique à prendre en compte comme facteur prédictif.

Une étude sur la perception des policiers par de jeunes femmes de la communauté caucasienne comparée à celle des jeunes femmes de la communauté noire de Cincinnati (Ohio, États-Unis) est effectuée. Cette étude indique que sur presque tous les énoncés de l'échelle d'attitude envers les policiers, les jeunes femmes de la communauté noire ont une attitude plus défavorable face aux policiers (Hurst, McDermott, & Thomas, 2005).

La délinquance. Certaines études prônent que la perception ou l'attitude des jeunes qui sont des délinquants chroniques ne change pas significativement à la suite d'un contact positif avec un policier. Cela est attribué aux faits que les jeunes délinquants ont beaucoup plus de contacts négatifs avec des policiers en lien avec leurs comportements délinquants (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Un jeune qui adhère à une sous-culture délinquante a des normes et des valeurs anticonformistes qui exacerbent leurs attitudes négatives envers les policiers (Geistman & Smith, 2007; Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998; Wiley, 2014; Woodbury, 1973). De plus, les amis ou connaissances (encore plus pour les filles que les garçons) qui se tiennent avec des délinquants sont trois fois plus à risque d'avoir des contacts avec les policiers puisque les policiers ont un contrôle plus élevé sur les jeunes délinquants (Fitzgerald & Carrington, 2011; Patterson, Forgatch, Yoerger, & Stoolmiller, 1998; Pollock, 2011; Wiley, 2014). Les premiers théoriciens expliquent que les jeunes défavorisés qui proviennent d'une minorité ethnique sont plus à risque d'adhérer à une sous-culture délinquante, surtout lors d'une exploration d'identité culturelle (Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998; Wiley, 2014). Une recherche a montré qu'une plus grande acceptation de la consommation du cannabis est reliée à une perception des policiers plus négative (Geistman & Smith, 2007). Une étude a démontré (Woodbury, 1973) que les jeunes délinquants qui proviennent de la communauté caucasienne ont une attitude significativement plus défavorable que les jeunes délinquants de la communauté noire face aux policiers. Il semble que les jeunes automobilistes ont une perception plus

négative des policiers selon les études sur les attitudes des citoyens face aux policiers surtout ceux qui ont reçu des contraventions (Keenan & Clarkson, 1977). Les jeunes qui n'ont jamais fait de crime contre la propriété (vols simples, méfaits, introduction par effraction) ont une attitude plus positive face aux policiers (Lake, 2013). Participer à des activités pros sociales contraires à la délinquance est également liée à des perceptions plus favorables envers les policiers (Lake, 2013). Le contact avec les policiers pour les jeunes adolescents suite à de la délinquance amène plus de conséquences négatives que chez les adolescents plus vieux (Wiley, 2014).

La victimologie. Selon certaines études, un jeune qui est victime d'un crime a de moins bonnes perceptions de la police, (Estévez, Jiménez, Mureno, & Musito, 2013; Geistman & Smith, 2007; Hurst & Frank, 2000; Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014) surtout s'il s'agit d'un crime contre la personne (Geistman & Smith, 2007). Entre autre, plus le jeune est une victime de plusieurs crimes, plus sa perception est négative (Hurst & Frank, 2000). Dans le cadre d'une étude qui vise à relier la victimologie et les comportements délinquants, une relation indirecte est démontrée. Ainsi, plus un jeune est souvent la victime d'un crime, plus sa perception envers les policiers est négative et ce phénomène est lié à des comportements antisociaux (Estévez, Jiménez, Mureno, & Musito, 2013). La perception des policiers est également plus négative si la personne a des insécurités face à son quartier (Hurst & Frank, 2000). Les jeunes hommes sont davantage victime de crimes que les jeunes femmes (Hurst, McDermott, & Thomas, 2005). Les femmes ont davantage peur d'être victimes d'un crime, ce qui peut avoir les

mêmes conséquences que si elles sont victime d'un crimes, c'est-à-dire avoir une perception défavorable de la police (Hurst, McDermott, & Thomas, 2005). Lors d'une étude sur les communautés hispaniques, il est démontré que la peur du crime ne change pas les perceptions favorables des citoyens envers les policiers (Garcia, 2012). Lorsque les statistiques sur le genre sont en conjoncture avec l'origine ethnique, les jeunes filles de la communauté noire sont davantage victimes de crimes que les jeunes hommes (Hurst, McDermott, & Thomas, 2005).

La qualité du contact, sa durée et son nombre. Le contact entre les policiers et les jeunes est étudié suite à plusieurs hypothèses reliées aux perceptions et à l'attitude (Hopkins, 1994b). Il existe deux sortes de qualité de contact. Il y a le contact personnel où le policier essaie de montrer qu'il est humain derrière son uniforme. Il y a aussi le contact intergroupe où le policier démontre qu'il fait partie d'un groupe de policiers et il promouvoit les philosophies du groupe auquel il appartient (Hopkins, 1994b). Alors que le contact personnel peut à première vue améliorer la relation du policier face aux jeunes, il n'a pas souvent apporté une généralisation de l'amélioration de la perception des jeunes face aux policiers (Hopkins, 1994b). Plusieurs études démontrent que les jeunes ont une perception favorable face aux policiers de liaison scolaire alors que la perception face aux policiers en général est beaucoup moins bonne (Blowers, City of Edmonton police department, & Edmonton public and Catholic school systems, 1977; Boettcher, 1975; Bouma & Williams, 1970; Bouma, Williams, International Association of Chiefs of police, & United States of America, 1972; Hopkins, 1994b; Hunter, Latorre,

& Vancouver Board of School Trustees, 1981; McFerran, Breen, & Booth, 1977; Mei et al., 1987; Miller & Tuscon police, 1968; Minnesota's Governor's commission on crime prevention and control & United States of America, 1973; Mulder, 1979; Rugg, 1978; Schonnesen, 1973; Templeman & Hillsborough Cty Criminal Justice Planning, 1979). Par contre, est-ce que le contact intergroupe améliore autant les relations policiers-jeunes en général? De plus, certaines études voient que les relations policiers/jeunes sont davantage une relation autoritaire qu'égalitaire lorsque les policiers sont en patrouille (Hopkins, 1994b).

Une étude réalisée aux États-Unis (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978) fait une analyse auprès d'étudiants de 9^e année (équivalent à un secondaire III) pour déterminer ce qui a le plus d'influence sur les perceptions et les attitudes des jeunes envers les policiers. Parmi l'origine ethnique, la délinquance, l'autorité parentale, le nombre de contacts et la qualité du contact; c'est la qualité du contact qui arrive en premier. Le nombre de contacts (la fréquence) est la deuxième variable qui explique le plus la variance dans les résultats (Hurst & Frank, 2000; Klyman & Kruckenberg, 1974; Portune, 1971; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Le fait que le contact avec le policier soit positif rend la perception du jeune plus favorable, indépendamment des autres variables prédictives (Hurst & Frank, 2000; Hurst, McDermott, & Thomas, 2005; Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978; Schuck & Rosenbaum, 2005). De plus, cette même étude rapporte que lorsque les jeunes ont des contacts négatifs fréquents avec la police, le fait d'avoir des contacts positifs contrebalance les effets négatifs et rend leurs

perceptions plus favorables (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Le nombre de contacts positifs élevés change également la perception des jeunes qui ont des problèmes avec l'autorité parentale (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). Par contre, des contacts policiers négatifs (arrestations, avertissement, fouilles aléatoires, demande de nom et adresse sans raison apparente, etc.) avec des jeunes, peu importe leur origine ethnique, rendent leurs perceptions des policiers plus négatives (Byrne & Jarman, 2011; Geistman & Smith, 2007; Hagan, Payne, & Shedd, 2005; Hurst, 2007; Hurst & Frank, 2000; Hurst, McDermott, & Thomas, 2005; Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998; Schuck & Rosenbaum, 2005; Solis, Portillos, & Brunson, 2009; Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014). De plus, les contacts policiers négatifs ne favorisent pas la dénonciation de comportements criminels aux policiers (Byrne & Jarman, 2011; Solis, Portillos, & Brunson, 2009). Le contact avec les policiers est un facteur plus déterminant dans la prédiction du changement des perceptions comparativement aux prédicteurs sociodémographiques (Hurst & Frank, 2000). C'est par le contact que le jeune peut se faire une opinion de la perception des policiers et ainsi sans contact son opinion ne peut qu'être assez neutre ou d'intensité moindre (Hurst & Frank, 2000).

Une étude est réalisée à Boston vers la fin des années 1960 avec un groupe de policiers et un groupe de citoyens de la communauté (Lipsitt & Steinbruner, 1969). Les policiers et les citoyens se rassemblent à toutes les semaines près de trois heures pour essayer de démystifier leurs travaux et leurs incompréhensions mutuelles. Plus la durée de leurs contacts augmente et plus les questions de chaque partie impliquée changent et

se complexifient. C'est autant la qualité des échanges que la constance dans les échanges qui a permis une ouverture de chaque partie envers l'autre et un début de changement de perception.

Lors de la passation d'un questionnaire sur la perception et l'attitude envers les policiers, une étude démontre qu'il y a une différence dans l'attitude des personnes qui ont eu un contact antérieur avec les policiers. En effet, que le contact soit négatif ou positif, le contact antérieur avec des policiers rend la perception d'une personne plus positive qu'une personne qui n'a jamais eu de contact avec eux (Keenan & Clarkson, 1977).

Le contact entre le jeune et le policier est complexe, car la perception du jeune peut se développer pour la première fois. Il est aussi possible que la perception du jeune soit déjà présente et se solidifie selon que le contact avec le policier renforce sa perception initiale. Il est également possible que le jeune change sa perception si la qualité du contact est opposée à sa perception antérieure (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978). De plus, l'origine ethnique, la délinquance et la défiance parentale peuvent exacerber la perception du jeune et empêcher un changement de perception bien que le contact soit positif (Rusinko, Johnson, & Hornung, 1978).

Il semble que certains facteurs démographiques et personnels déterminent le nombre de contacts qu'un adolescent peut avoir avec les policiers, ce qui indirectement a un effet

sur sa perception de ceux-ci (Pollock, 2011). Ainsi, les jeunes hommes d'environ 15 ans ont plus de contacts avec la police. Ce phénomène sur le nombre de contacts avec les policiers est de moins en moins vrai lorsqu'il est question des jeunes d'aujourd'hui car les policiers sont de plus en plus au courant du phénomène de discrimination (McAra & McVie, 2007; Pollock, 2011). Si un jeune a consommé de la drogue (marijuana) dans la dernière année, il a plus de chance d'avoir un contact avec les policiers (McAra & McVie, 2007; Pollock, 2011). Le fait d'avoir de basses notes académiques augmente les chances d'être questionné par les policiers, mais non les chances d'être arrêté (Pollock, 2011). Le fait d'être questionné et arrêté par la police antérieurement prédit les chances de futures arrestations et de questionnements par la police (Pollock, 2011). Par contre, suite à l'analyse d'une étude longitudinale, l'origine ethnique n'est pas un facteur déterminant comme source de contacts avec les policiers (Pollock, 2011).

Le volontariat. Ce prédicteur peut être examiné autant chez les policiers que chez les jeunes. Est-ce que les acteurs participants (policiers, jeunes, enseignants, intervenants, etc.) au programme/projet de prévention sont volontaires à participer? Est-ce que la notion de volontariat chez le policier amène une différence dans ses contacts avec le citoyen? Ce contact différent peut-il avoir un effet indirect sur les perceptions des citoyens envers lui et son organisation? Y a-t-il une différence de perception au départ entre les jeunes qui sont obligés d'avoir des contacts avec les policiers face à ceux qui décident d'eux-mêmes d'aller voir les policiers et de participer aux activités communautaires de manière volontaire?

Selon une étude auprès de 852 jeunes de Cincinnati, États-Unis, les jeunes qui parlent volontairement aux policiers ont une attitude plus favorable que ceux qui ne sont pas volontaires (Hurst & Frank, 2000). Une étude sur des policiers en 1988 a analysé la différence entre le volontariat et le non-volontariat (Koslowsky, Caspy, & Lazar, 1988). Les volontaires sont en général plus accommodants et ont une personnalité différente des non volontaires (Koslowsky, Caspy, & Lazar, 1988). Les hommes ont tendance à être plus souvent des volontaires et les volontaires en général sont plus souvent en concordance avec les valeurs organisationnelles (Koslowsky, Caspy, & Lazar, 1988). Une étude (Pelfrey, 2001) démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre les policiers vétérans qui appliquent volontairement un modèle de police communautaire face à ceux qui ne sont pas volontaires.

La tenue vestimentaire des policiers. Les policiers occupent différentes fonctions et certaines de ces fonctions requièrent le port de l'uniforme. Chaque corps de police a son propre uniforme avec son logo et ses couleurs. Plusieurs recherches se questionnent sur les uniformes à couleurs foncées (noirs, ou bleus noirs), qui peuvent donner l'impression d'une police plus répressive ou agressive. Dans ces recherches, les couleurs pâles (pastels, bleu poudre) donnent davantage l'impression d'une police plus communautaire (Paquette, 2001). De plus, lors de rencontres et d'échanges avec des partenaires de la communauté, plusieurs policiers décident de revêtir leurs vêtements civils pour rendre les citoyens confortables. Les enquêteurs effectuent également leurs

tâches en tenue de ville (complet, veston, & cravate pour les hommes et complet, jupe, chemisier et tailleur pour les femmes). Alors que l'uniforme peut convier une image positive de la police, il rappelle aux citoyens les rôles d'autorité et de professionnalisme (Paquette, 2001). Au début du vingtième siècle, l'uniforme et surtout le port de la moustache chez les hommes est un signe d'autorité et constitue l'image sociale de sa fonction (Deluermoz, 2003). Aujourd'hui, le policier peut se défaire de cette image pour améliorer les relations polices-citoyens. Dans l'étude de Mauro menée en 1984 (Amoroso, Brum, & Gonçalves, 2014; Paquette, 2001), l'auteur évalue la différence entre un uniforme bleu, kaki et un veston et cravate. Il a découvert que l'uniforme conventionnel bleu ou kaki rend la perception des policiers plus honnêtes, compétents, justes et intelligents alors que ce n'est pas le cas du veston et de la cravate. Par contre, chez des gens dont l'attitude envers la police est négative, le veston et la cravate s'avèrent plus positifs (Paquette, 2001). De plus, l'étude explique qu'un uniforme sportif aide également à augmenter l'esprit d'équipe, mais en même temps, cela peut augmenter le taux d'agressivité puisque la personne se cache derrière son uniforme (Paquette, 2001). Dans cette méta-analyse, il est intéressant de voir s'il y a une différence entre les policiers en uniforme et les policiers sans uniforme qui participent à un projet ou programme de prévention sur le changement de perceptions des jeunes. Ainsi, il est bien de vérifier si les policiers en tenue civile occasionnent moins de changements de perceptions face aux policiers, puisqu'ils sont perçus en tant qu'individus et non en tant qu'image du groupe social des policiers.

Les comportements vicariants. Plusieurs études énoncent que voir une intervention policière ou entendre parler une connaissance ou un membre de sa famille d'une situation négative impliquant un policier peut rendre sa perception des policiers plus négative (Hurst & Frank, 2000; Hurst, McDermott, & Thomas, 2005). Ce facteur prédicteur est même plus important que l'origine ethnique (Hurst, McDermott, & Thomas, 2005). De plus, les jeunes femmes de la communauté noire rapportent significativement davantage de conduites vicariantes négatives de la part des policiers que les jeunes femmes de la communauté caucasienne (Hurst, McDermott, & Thomas, 2005). Les médias sociaux d'aujourd'hui peuvent ainsi influencer négativement les citoyens lorsqu'une vidéo circule concernant une intervention policière musclée. De plus, plusieurs interventions policières négatives retrouvées dans les médias impliquent des citoyens de minorités visibles (Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998).

Autres aspects qui influencent la perception des policiers. Selon certaines études, l'endroit où habitent les citoyens influence leurs perceptions des policiers (Byrne & Jarman, 2011; Hurst, 2007; Singer & Singer, 1985). Ainsi, les personnes qui habitent en région rurale ont une meilleure perception des policiers que les personnes qui habitent en région urbaine (Byrne & Jarman, 2011; Hurst, 2007; Keenan & Clarkson 1977; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Certains contextes sociaux ou conflits de certaines villes peuvent faire en sorte qu'il y a une différence d'attitude ou de perception des policiers par rapport à la ville voisine sans égard à l'origine ethnique ou le genre (Byrne & Jarman, 2011; Hurst, 2007; Taylor, Turner, Esbensen, & Winfree, 2001). Une étude

menée dans la ville de New York a permis de questionner 911 jeunes de 16 à 21 ans qui se tiennent dans les endroits publics de la Ville. Les résultats montrent que 47 % des jeunes ont peur de se faire arrêter par les policiers et 45 % ne demandent pas l'aide des policiers en cas de besoin (Fine et al., 2003). Le fait d'habiter dans un quartier défavorisé amène des perceptions plus négatives envers les policiers (Dirikx, Gelders, & Parmentier, 2012; Lake, 2013; Leiber, Nalla, & Farnworth, 1998). Le sentiment de sécurité de son quartier est également en corrélation avec les attitudes face aux policiers, ainsi, plus le jeune perçoit son quartier comme étant sécuritaire et plus il a une attitude favorable envers les policiers (Lake, 2013). Il y a également une différence de perception des policiers selon que les gens habitent au pays depuis un certain temps et le fait d'être un nouvel immigrant (Williams, 1969). Ainsi, le nouvel arrivant a une moins bonne perception des policiers que les habitants du pays (Williams, 1969). Aux États-Unis, une étude s'est attardée à la perception des jeunes de la communauté noire qui migre du Sud au Nord. Il est démontré que dans un délai de trois ans après la migration du Sud au Nord, les jeunes de la communauté noire ont des meilleures perceptions des policiers quant aux préjugés que les Noires qui vivent déjà dans le Nord (Williams, 1969). L'explication est que venant du Sud, les jeunes de la communauté noire sont habitués à un moins bon traitement de la part des policiers (Williams, 1969). Il en est de même pour les gens de la communauté hispanique qui sont nés dans un autre pays et qui immigreront aux États-Unis par la suite (Garcia, 2012); leur perception des policiers est meilleure que ceux de la communauté hispanique née aux États-Unis. Certaines recherches ne trouvent pas de différence entre le degré d'éducation des parents et la

perception des jeunes envers les policiers ainsi que la différence entre les quartiers défavorisés et favorisés (Hagan, Payne, & Shedd, 2005). Alors que d'autres études démontrent que les enfants des parents qui ont un haut niveau de scolarité et un niveau socioéconomique élevé ont des attitudes plus défavorables envers les policiers que les enfants de familles défavorisées (Zhang, Zhao, Zhao, & Ren, 2014). Le fait d'habiter avec un seul parent est également relié à des perceptions ou attitudes plus négatives envers les policiers (Geistman & Smith, 2007). De plus, la personnalité machiavélique (qui tend à voir les personnes comme des objets à exploiter ou à manipuler) a une perception des policiers beaucoup plus négatives et pensent que ceux-ci sont plus agressifs, autoritaires, manipulateurs et non-altruistes (Keenan & Clarkson 1977). La socialisation qu'a reçue un enfant est un facteur déterminant dans sa perception envers les policiers et les autres instances d'autorité selon une étude (Shively & Larsen, 1990). Ainsi, plus l'enfant a une bonne socialisation et plus il est conformiste envers les règlements et les différentes formes d'autorités (Shively & Larsen, 1990). Certaines études parlent de corrélations positives entre l'attachement face à l'autorité parentale, scolaire et son quartier (lieu de résidence) et l'attitude face aux policiers (Clark & Wenninger, 1964; Lake, 2013; Reicher & Emler, 1985; Y. Wu, Smith, & Sun, 2013; Zhan, Zhao, Zhao, & Ren, 2014), alors que d'autres études ne supportent pas l'hypothèse (Rigby & Rump, 1981). L'estime de soi positif d'un jeune est également corrélée avec la perception favorable envers les policiers (Lake, 2013). Une étude qui vérifie si le type de communication utilisé par un policier (accommodant ou non accommodant) face aux citoyens peut changer la perception de ceux-ci face aux

policiers; il n'y a aucune différence significative entre les deux types de communication et la perception des citoyens face aux policiers (Kwon, 2012). La langue que parle le citoyen peut jouer un rôle dans la perception qu'il a des policiers (F. Wu, 2003). Ainsi, les citoyens de la communauté chinoise immigrante trouvent que les policiers traitent mieux les citoyens qui parlent anglais correctement à Toronto alors que les membres de la communauté chinoise qui parlent anglais couramment ont une moins bonne perception des policiers (F. Wu, 2003).

Le ratio et la quantité de policiers impliqués. Le nombre de jeunes associé à un nombre de policiers représente le ratio. Ainsi, un policier qui présente un programme dans une classe scolaire de 25 élèves a un ratio de 0,04 ou de 1 pour 25. La qualité de la relation avec chaque jeune est moindre, puisque ce ne sont pas tous les jeunes qui ont la chance de poser des questions ou de lui parler personnellement.

La fonction qu'occupent le ou les policiers. Il est important pour le jeune de pouvoir généraliser le comportement positif du policier à l'ensemble des policiers. Ainsi, selon la théorie du modèle de sous-type, il est important que le ou les policiers qui participent au programme de prévention soient des policiers typiques. Or, il est généralement admis que les officiers de liaison dans les écoles ne sont pas représentatifs de la population policière et ne changent pas la perception de la police en général (Hewstone et al., 1992). Par contre, l'agent préventionniste ou l'officier de liaison dans les écoles a une certaine facilité à aborder les jeunes et à obtenir un lien de confiance et

un rapport interrelationnel (Service de police de la Ville de Montréal, N. d.). L'endroit où le policier travaille peut également affecter la perception du citoyen à son égard. Ainsi, dans une étude réalisée à Philadelphie, les policiers du centre-ville sont perçus comme étant distants et impersonnels alors que les policiers des quartiers résidentiels ont une approche plus relationnelle avec les citoyens et connaissent même le nom de certains citoyens (Schuck & Rosenbaum, 2005). Dans leur étude, Schuck et Rosenbaum (2005) sont arrivés à la même conclusion, c'est-à-dire que l'attitude envers les policiers de son quartier (favorable) et l'attitude envers les policiers en général (moins favorable) est différente, et cela, peu importe l'origine ethnique. Cela est similaire à la théorie du modèle de sous type qui explique que le percevant attribue souvent des caractéristiques atypiques à un petit groupe de policiers qui sont différents des policiers en général et que cela ne change pas l'attitude du percevant face aux policiers en général.

Les modèles en lien avec l'intégration de la politique de l'immigration du pays/province/état où le projet/programme est effectué. Plusieurs modèles existent concernant les politiques d'immigration. Certains auteurs décrivent que ce sont des stratégies d'acculturation du groupe minoritaire d'immigrants alors que d'autres décrivent que ce sont des modèles (Bouchard, 2013; Froelich Cim, 2009). Dans les stratégies d'acculturation, il y a quatre modèles principaux; l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation (Froelich Cim, 2009). Plusieurs autres modèles existent. Il y a le modèle ethniste ou de séparation où l'assimilation de la culture d'accueil est prônée tant en public qu'en privé (Froelich Cim, 2009). L'Allemagne, le

Japon et l'Israël sont des pays qui prônent le modèle ethniste (Froelich Cim, 2009). Il y a le modèle de l'assimilation ou de « melting pot » qui veut que l'immigrant laisse sa culture et converge vers la culture d'accueil et s'assimile aux citoyens déjà en place (Bouchard, 2013; Froelich Cim, 2009; Ramirez-Villagra, 2013). Les États-Unis utilisent ce modèle depuis longtemps bien que certains prônent qu'il s'agit plutôt du modèle multiculturaliste, mais de type « melting pot » (Bouchard, 2013; Ramirez-Villagra, 2013). En France, le modèle d'assimilation est nommé le modèle du républicanisme français (Froelich Cim, 2009; Ramirez-Villagra, 2013). Les immigrants doivent assimiler la culture du pays d'accueil en public, mais peuvent garder leur religion et leur culture en lieux privés (Froelich Cim, 2009). Il y a également le modèle du pluralisme qui signifie que maintenant plusieurs religions et cultures vivent ensemble dans un même pays, province ou état (Bouchard, 2013). Deux modèles s'inspirent de ce pluralisme; le multiculturalisme et l'interculturalisme (Bouchard, 2013). Le multiculturalisme prône qu'il n'y a pas de culture dominante dans le pays, la province ou l'état, mais plusieurs cultures (Bouchard, 2013; Froelich Cim, 2009; Ramirez-Villagra, 2013). L'État finance les activités des cultures minoritaires et même si l'immigrant est accueilli dans un pays qui a une culture différente, il conserve sa culture d'origine (Froelich Cim, 2009). Le Canada et l'Angleterre prônent le multiculturalisme. L'interculturalisme laisse place à une culture majoritaire ou plutôt des valeurs fondamentales du pays, de la province ou de l'état, mais tout en respectant les autres cultures minoritaires. Le respect des cultures minoritaires se fait par des accommodements raisonnables, des consensus, des compromis, des partenariats et de la

concertation pour trouver un équilibre (Bouchard, 2013; Froelich Cim, 2009; Ramirez-Villagra, 2013). La province du Québec utilise le modèle de l'interculturalisme en matière de politique d'intégration de l'immigration (Bouchard, 2013; Ramirez-Villagra, 2013). Le modèle de la séparation ou ségrégation est lorsque la culture majoritaire ne veut aucun contact avec les immigrants de culture différente (Froelich Cim, 2009). Le modèle de la marginalisation est remarqué surtout avec les personnes immigrantes itinérantes qui refusent la culture de l'endroit où elles se trouvent et leurs cultures d'origine (Froelich Cim, 2009).

En résumé, il y a plusieurs facteurs prédictifs du changement d'attitude des jeunes envers les policiers. Il y a des facteurs inhérents aux jeunes, tels que son âge, son sexe, son statut socioéconomique, son origine ethnique, sa délinquance et sa victimologie. Selon les études, plus la personne est jeune et plus il peut changer d'attitude envers les policiers. De plus, les jeunes filles sont plus aptes à changer d'attitude ou de perception que les jeunes hommes selon plusieurs études, même s'il y a des études controversées. Les jeunes de milieu rural ou de la banlieue et non défavorisés changent davantage d'attitudes selon les études. L'origine ethnique d'un jeune et son changement d'attitude ou de perception ont fait l'objet de plusieurs études. Il semble que les minorités ethniques visibles changent moins facilement de perception que les jeunes caucasiens. Les jeunes délinquants ont beaucoup de difficulté à changer d'attitude envers les policiers, car ils les côtoient régulièrement lors d'interventions négatives. Plus un jeune est victime d'un crime ou de plusieurs crimes et plus il a une attitude négative envers les

policiers. D'autres facteurs chez les jeunes peuvent influencer le changement d'attitude envers les policiers tels que le quartier dans lequel il vit, sa relation avec ses parents, les contacts négatifs ou positifs antérieurs avec les policiers. Les facteurs prédictifs du changement qui sont reliés aux policiers et aux programmes/projets de prévention sont moins étudiés. Des facteurs importants incluent l'endroit où le programme/projet est mis en place (établissements scolaires face à un endroit neutre) et son modèle de police (communautaire face à traditionnel), la tenue vestimentaire des policiers et la fonction des policiers. Les projets/programmes policiers communautaires où tous sont volontaires mènent davantage à un changement d'attitude de la part des jeunes. La tenue vestimentaire des policiers est controversée, d'un côté l'uniforme permet d'associer la personne à son métier alors qu'un policier en habit sportif peut mettre à l'aise les jeunes. Les policiers préventionnistes qui travaillent souvent avec les jeunes semblent plus enclins à apporter un changement d'attitude chez les jeunes. Les projets de prévention primaire apportent plus de changements d'attitude chez les jeunes que les projets de prévention tertiaire, cela, car les jeunes en prévention tertiaire sont déjà des jeunes délinquants. Il ne faut surtout pas négliger la qualité du contact, le ratio policier/jeune et la durée de ce contact, etc.

Le changement de perception ou d'attitude chez les citoyens par un programme/projet de prévention policier

Plusieurs programmes ou projets policiers de prévention évaluent le changement d'attitudes ou de perception chez les citoyens. Ces études utilisent des échelles de perceptions ou d'attitudes et ont soit un groupe contrôle avec un groupe expérimental

suite au programme ou un groupe expérimental qui est évalué avant le programme et suite à celui-ci. Il est démontré que la présence de certaines caractéristiques dans un programme peut l'améliorer. Par exemple le fait de faire un programme pour des enfants de niveau primaire, le fait d'utiliser la collaboration de partenaires (travailleurs sociaux, psychoéducateurs, parents, etc.) et le fait de favoriser l'entraînement aux habiletés sociales améliorent le programme. Il y a également d'autres facteurs qui peuvent améliorer le programme tels que l'engagement des pairs, la formation donnée aux intervenants, la motivation des intervenants, le lien personnalisé avec le jeune et la présence de policiers dans les écoles et les organismes communautaires (Bussières, 1996). Ainsi, il y a cinq facteurs importants dans le succès d'un programme : la relation intervenant-jeune, les modèles positifs, l'approche communautaire, l'entraînement aux habiletés sociales et la flexibilité dans l'application du programme (Bussières, 1996).

Plusieurs concepts sont élaborés et critiqués dans ce contexte théorique volumineux. Il est donc important de récapituler les principaux concepts pour permettre de comprendre les objectifs de la recherche ainsi que les hypothèses. Plusieurs échelles de mesure sont créées pour valider la perception ou l'attitude des jeunes envers les policiers. Les concepts de perception et d'attitude, bien que différents à la base selon les théoriciens, sont utilisés de façon interchangeable lors de la création d'échelles de mesure. Ainsi, même s'il y a une préférence pour la définition du concept de la perception qui n'inclue pas l'intensité émotionnelle, les deux mots sont utilisés lorsqu'il est question de critères d'inclusions et d'exclusions de cette méta-analyse. Pour valider ce

que les jeunes perçoivent des policiers, il est important d'avoir un contact entre les jeunes et les policiers pour avoir une possibilité de changement. Des programmes ou projets policiers de prévention sont mis en place dans le but de changer les attitudes des jeunes face aux policiers, d'améliorer les habiletés des jeunes, d'améliorer les connaissances de la loi, etc. Ce sont des programmes ou projets qui prônent le développement social. Ces programmes ou projets s'adressent à des jeunes sous forme de trois niveaux; primaire ou à toute la population jeunesse en générale, secondaire ou aux jeunes à risque de délinquance et tertiaire ou aux jeunes ayant déjà commis des offenses criminelles. Ces programmes ou projets offerts par les corps policiers s'inscrivent principalement dans la politique de la police communautaire. Certains programmes ou projets sont offerts par des agents préventionnistes ou policiers de liaison scolaire; policiers attirés à la prévention avec les jeunes ou dans les établissements scolaires. D'autres programmes ou projets sont effectués par des policiers patrouilleurs, enquêteurs ou qui ont une autre fonction plus répressive. Il est important de comprendre les facteurs, tant chez les jeunes, chez les policiers que sur le programme ou projet, qui permettent le changement d'attitude et de perception des jeunes face aux policiers. Les facteurs reliés aux jeunes sont l'âge, le genre, les communautés ethniques, les contacts antérieurs avec la police, la famille défavorisée, etc. Les facteurs reliés aux policiers sont la fonction, la tenue vestimentaire, les communautés ethniques, etc. Les facteurs reliés aux programmes ou projets sont le ratio policier jeunesse, le type de programme/projet, les activités effectuées, le temps de contact entre les policiers et les

jeunes, etc. Ce sont à partir de ces concepts de base que les objectifs de la recherche ainsi que les hypothèses sont élaborés dans la prochaine section.

Objectifs de l'étude et hypothèses de recherche

Une revue exhaustive de la littérature démontre qu'il est important pour les jeunes d'avoir une meilleure opinion des policiers, et cela, pour diverses raisons. En effet, cela permet, entre autres, aux jeunes d'avoir une meilleure opinion des policiers à l'âge adulte et d'avoir de meilleures relations avec les policiers. Par le partage de certaines informations avec les policiers et par la participation à des programmes communautaires de prévention du crime, les jeunes peuvent contribuer à améliorer les conditions de vie dans le quartier où ils vivent. Une meilleure perception des policiers peut également apporter de meilleurs échanges avec les policiers lors d'interception ou d'arrestation et d'éviter l'escalade de la violence dans les interventions. Toutes ces raisons démontrent l'importance de l'étude du changement d'attitudes et de perceptions des jeunes face aux policiers. Parmi les études sur le changement d'attitudes et de perceptions des citoyens envers les policiers, le contact positif avec ceux-ci semble être un des facteurs les plus importants. Dans cette étude, il sera question d'évaluer le changement d'attitudes ou de perceptions des jeunes (6 à 18 ans) suite à un contact policier sous forme de programme ou projet de prévention. Une thèse effectuée par Dunn III (1979) a déjà fait cette analyse, seulement en recension systématique, mais sans en faire une méta-analyse qui regroupe tous les résultats d'effets de chaque étude. De plus, plusieurs années se sont écoulées depuis cette recension. Une méta-analyse récente qui concerne l'impact sur la

diminution du crime suite à des programmes de prévention policiers recommande la nécessité de faire une méta-analyse sur le changement d'attitudes et de perceptions des jeunes face aux policiers (Petrosino, Guckenburg, & Fronius, 2011).

La première hypothèse de recherche consiste à analyser si les divers programmes ou projets de prévention policiers ont un effet positif sur les attitudes/perceptions des jeunes entre 6 et 18 ans.

H1 : Les programmes ou projets de prévention policiers changent l'attitude/la perception des jeunes envers les policiers de manière favorable.

De cette première hypothèse découlent les effets de contraste qui viennent spécifier quels sont les facteurs prédictifs qui favorisent le changement d'attitude et de perception. Si la première hypothèse est positive, il est possible d'évaluer certains facteurs sociodémographiques tant chez les jeunes que chez les policiers. Bien que la littérature montre que certaines recherches présentent des résultats contractoires sur certains facteurs prédictifs, ces hypothèses sont formulées d'après ce que la majorité de la littérature prône à ce sujet. Il est possible de se référer aux différentes sections du contexte théorique pour avoir la littérature de chaque facteur prédictif.

H1a : Plus l'âge des jeunes est bas dans les études et plus leurs attitudes/perceptions changent positivement suite aux programmes ou projets de prévention policiers.

H1b : Plus le pourcentage de participants de genre féminin est élevé et plus il y a de changements d'attitudes ou de perceptions favorables suite aux programmes ou projets de prévention policiers.

La plupart des études s'entendent pour dire que les jeunes de la communauté noire ont une attitude moins favorable que les jeunes de la communauté hispanique et finalement que la communauté caucasienne. L'hypothèse suivante (*H1c*) rend compte de ces constats.

H1c : Les études qui ont plus de jeunes Caucasiens ont davantage de changements d'attitudes ou de perceptions envers les policiers suite aux programmes ou projets de prévention policiers.

H1d : Les études effectuées en région rurale ont un changement d'attitude envers les policiers plus grand et positif que les jeunes habitants en banlieue (changement modéré) et qu'en milieu rural (changement minime).

Selon les études mentionnées antérieurement, la plupart des jeunes qui habitent les régions urbaines ont des attitudes plus défavorables que les jeunes qui habitent en région rurale. L'hypothèse est qu'il est plus difficile de faire changer d'avis les jeunes de milieu

urbain, car une attitude défavorable est plus difficile à défaire qu'une attitude favorable ou incertaine.

H1e : Plus les jeunes des études habitent dans un foyer favorisé et plus leurs attitudes va changer positivement suite aux programmes ou projets de prévention policiers par rapport aux jeunes de milieux défavorisés (économiquement et/ou famille d'accueil et/ou famille monoparentale).

H1f : Plus les jeunes des études ont des contacts antérieurs positifs, neutres ou nuls avec les policiers avant le programme ou projet de prévention policier et plus ils vont changer positivement d'attitude suite à leur participation à un programme/projet de prévention. Cela comparativement aux jeunes qui ont eu des contacts antérieurs négatifs (interceptions, détentions, arrestations) avec les policiers qui vont avoir un changement positif moindre.

Certains facteurs ne sont pas étudiés dans les recherches précédentes et sont ajoutés en tant que facteurs prédicteurs pour en connaître leur valeur prédictive. Ils sont davantage liés aux policiers et aux programmes qu'à des données sociodémographiques des jeunes.

H1g : La notion de volontariat est examinée. Ainsi lorsque les policiers et les jeunes participent volontairement au programme/projet de prévention, le changement d'attitude

est plus favorable que lorsque les jeunes et les policiers ne participent pas volontairement à ce programme ou projet.

H1h : Plus le programme ou projet de prévention policier implique un nombre d'heures élevées de contacts qui perdurent dans le temps et plus le changement positif d'attitudes des jeunes envers les policiers sont grand et favorable.

Le niveau de prévention primaire s'adresse à tous les jeunes d'un niveau scolaire, il est donc probable de croire que ces jeunes ont des attitudes typiques qui vont de favorables à défavorables. Dans les niveaux de prévention secondaire et tertiaire, les jeunes ont probablement déjà eu des contacts antérieurs négatifs avec l'autorité et ont une attitude moins favorable à la base.

H1i : Plus le niveau de prévention du programme ou projet est primaire et s'adresse à toute la population jeunesse et plus le changement d'attitude positif est grand par rapport aux programmes de préventions de niveaux secondaires et tertiaires.

H1j : Pour les recherches dont l'information est disponible, il y a une différence de type contraste entre le changement d'attitude des jeunes face aux policiers qui sont en uniforme en rapport avec les jeunes qui sont face à des policiers qui ne sont pas en uniforme (habit sportif ou vêtement civil).

Comme l'uniforme peut en même temps apporter des attitudes favorables d'autorité et en même temps des attitudes défavorables lorsque les jeunes ont déjà vécu un contact antérieur défavorable, la direction du changement d'attitude n'est pas anticipée.

Malheureusement, bien qu'il est pertinent de connaître le type de personnalité du policier qui anime le programme de prévention pour connaître la raison du choix de son métier (aider les gens, vivre des situations d'actions, attraper des voleurs, etc.), aucune étude n'évalue cet aspect. Au lieu de la motivation intrinsèque du policier, sa fonction est prise en compte pour connaître en partie son approche policière. Ainsi, il est extrapolé qu'un policier préventionniste prône davantage à aider les gens et à créer un rapprochement avec les citoyens qu'un policier patrouilleur.

H1k : Les études où le ou les policiers participants sont de type préventionniste vont apporter des changements d'attitudes plus favorables que les policiers de type SRO, que les policiers patrouilleurs, et que les policiers enquêteurs.

Comme toutes les agences d'où proviennent les études de la méta-analyse ont un modèle de police communautaire, cela n'est pas évalué dans la présente étude. Par contre, les approches de politiques multiculturelles sont évaluées puisqu'elles sont différentes d'un pays à l'autre.

Hll : Les provinces, États ou Pays où se conduisent les programmes ou projets de prévention policiers avec une politique ministérielle envers les immigrants de type interculturelisme vont avoir davantage de changements positifs d'attitudes de la part des jeunes que les endroits qui prônent le multiculturalisme. De plus, les provinces, États ou Pays qui favorisent le multiculturalisme vont avoir davantage de changements positifs d'attitudes de la part des jeunes envers les policiers que les endroits qui prônent l'assimilation.

Les types de programmes ou projets de prévention policiers sont également évalués. Selon les études vues précédemment, les programmes brefs ou en lien avec les substances illégales reçoivent de moins bons résultats dans l'ensemble. Les programmes de prévention de types relations avec la communauté ou qui sont reliés à la prévention de la violence, quant à eux, ont des effets positifs sur les attitudes face aux policiers de la part des jeunes.

Hlm : Plus les programmes ou projets de prévention policiers sont de type relations avec la communauté (ex. : les activités de rapprochement entre les policiers et les jeunes), plus ils vont avoir les meilleurs résultats favorables de changement de l'attitude ou de la perception des jeunes envers les policiers. Ces meilleurs résultats favorables sont suivis des programmes ou projets de prévention policiers qui ont des rencontres éducatives sur la violence à l'école avec des résultats modérés. Ces résultats modérés sont suivis des rencontres éducatives sur les substances illicites et illégales avec des

résultats favorables faibles. Finalement plus les programmes ou projets sont de la diffusion d'information brève, tels que des kiosques, plus ils ont de moins bons résultats sur le changement d'attitude des jeunes envers les policiers.

H1n : Plus la proportion du ratio policiers-jeunes se rapproche de 1 (un policier pour un jeune) ou l'excède et plus l'attitude du jeune va changer positivement alors que plus le ratio est petit (peu de policiers pour plusieurs jeunes) et plus le changement d'attitude va être petit.

En dernier lieu, une analyse de contrastes multiples va permettre de déterminer si l'ensemble de ces variables prédictrices peut déterminer le changement positif d'attitude des jeunes envers les policiers. Il est possible qu'à elles seules, certaines variables individuelles ne peuvent pas être assez importantes pour expliquer ce changement d'attitude. Dans la prochaine hypothèse, les variables sont additionnées tout en s'assurant que la valeur élevée d'une variable représente le pôle favorable d'un changement positif d'attitude. Pour la variable qui concerne l'habit du policier (H1j), le policier qui porte son uniforme est considéré comme étant positif, car il permet aux jeunes de généraliser l'attitude qu'ils ont envers lui spécifiquement, envers tous les autres policiers.

H1o : Plus la variable globale, composé de l'addition des quatorze variables nommées précédemment, est grande et positive, plus le changement d'attitudes des jeunes envers les policiers va être favorable et grand.

La deuxième hypothèse se rapproche de la première hypothèse. Elle vise à trouver les énoncés spécifiques des échelles des différentes études qui ont un impact sur le changement d'attitude ou de perception des jeunes envers les policiers. Lors de la lecture des études, les énoncés sont répertoriés ainsi que leurs moyennes, écarts-types et valeurs de p . Les énoncés utilisés par un minimum de trois études avec des données statistiques disponibles sont analysés par méta-analyses. Ces méta-analyses ont pour but de déterminer les énoncés qui ont un effet significatif positif, neutre ou négatif sur le changement de perceptions ou d'attitudes des jeunes envers les policiers.

H2 : Certains énoncés ont un effet significatif sur le changement de perceptions ou d'attitudes des jeunes envers les policiers. L'effet significatif peut être soit positif ou négatif (voir le Tableau 1 pour chacun des énoncés détaillés). Cette hypothèse vise à déterminer quels énoncés ont un effet significatif positif et négatif sur le changement de perceptions ou d'attitudes des jeunes envers les policiers.

Le prochain chapitre consiste à l'explication de la méthode de la méta-analyse. Il s'agit de la description de la recherche des études, les critères d'inclusion et d'exclusion et les principales raisons du rejet des études non retenues. Il y a également une

description de l'échelle de pesée qui est utilisée et de ses raisons, ainsi qu'un résumé de chaque étude participante (en appendice A) et les considérations statistiques pertinentes qui y sont reliées.

Méthode

Il existe deux méthodes possibles pour comparer des études similaires antérieures. Premièrement, il y a la revue systématique. La revue ou synthèse systématique permet de trouver et d'analyser qualitativement l'ensemble des études qui traitent du même sujet. Il est également possible de comparer chaque étude en selon leurs méthodes, leur nombre de participants, leurs résultats, etc. Il y a également la méta-analyse. La revue systématique des études participantes est moindre et incluse dans une méta-analyse. Après avoir trouvé toutes les études participantes antérieures qui traitent du même sujet, il est possible de les comparer quantitativement pour trouver une taille d'effet et une valeur de p qui peut s'avérer significatif. Si les résultats sont significatifs, il est possible de faire des analyses de contrastes simples qui servent à déterminer les facteurs prédicteurs qui ont apporté le changement significatif. La revue systématique peut permettre de répondre à l'hypothèse 1 s'il y a des changements favorables d'attitudes ou de perceptions des jeunes face aux policiers suite à des projets/programmes de prévention policiers. Par contre, la revue peut simplement dire combien d'études ont noté un changement et combien d'études n'en ont pas dénoté avec quelques descriptions de facteurs pour chaque résolution d'étude. La méta-analyse peut conclure avec plus de précision si les études mises ensemble dénotent un changement ou non et valider chaque facteur de manière significative. La méta-analyse permet également de trouver l'hypothèse 2 ou les énoncés qui fonctionnent le mieux. Une revue systématique a déjà été effectuée en 1979, mais cela n'a pas permis de bonifier les programmes policiers.

Petrosino, Guckenburg, & Fronius (2011) ont noté, suite à une revue systématique des études en matière d'évaluation de la criminalité, qu'une méta-analyse sur les perceptions envers les policiers serait utile. Présentement, aucune recherche ne permet de connaître les facteurs qui influencent sur le changement de perceptions des jeunes face aux policiers suite à des programmes ou projets policiers. Avec cette connaissance, les corps policiers seraient en mesure d'effectuer de meilleurs programmes ou projets. Ce sont donc pour ces raisons que la méta-analyse a été choisie comme méthode principale dans le cadre de cet essai. Maintenant, il est important d'expliquer, dans la prochaine section, comment la recension des études scientifiques qui participent à la méta-analyse est effectuée.

Il existe plusieurs façons qui permettent de trouver des études scientifiques qui peuvent faire partie de la méta-analyse, comme les publications d'articles, de livres, de thèses, des conférences et des manuscrits inédits ou sous presse (Mullen, 1989b). Dans le cadre de cette méta-analyse, plusieurs méthodes sont employées pour trouver les études pertinentes.

Recherche des études

Tout d'abord, de septembre 2014 à janvier 2015, une série de recherches par mots-clés sont effectuées dans plusieurs bases de données disponibles à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces mots-clés sont : attitude*, perception*, youth*, child*, police*, officer*, law enforce*, program*, project*, evaluation*, citizen*, impact*,

change*, school*, school liaison officer*, SRO, SLO, DARE, D.A.R.E., GREAT, G.R.E.A.T. Ces mots-clés sont utilisés sur les cinquante bases de données disponibles d'EBSCOhost (dont PsychINFO), en plus de Pubmed, Cochrane, Web of science, la base de données des thèses ProQuest Dissertations & Theses ainsi que les thèses Canada-portal de thèses Canada, Google Scholar, ERIC et NCJRS. Divers sites nationaux des États-Unis, du Canada et les sites du Ministère du Québec sur les crimes sont fouillés. En octobre 2014, les corps de police du Québec qui sont membres de l'association des préventionnistes du Québec sont contactés par courriel pour vérifier si des programmes ou projets de recherche qui portent sur le changement de perceptions ou d'attitudes des jeunes sont effectués et évalués. Aucune étude qui correspond à la recherche n'est trouvée. En se servant de la liste des corps de police du Canada de Wikipédia, les corps de police du Canada sont contactés par courriel en novembre et décembre 2014. Le corps de police de York, Ontario répond qu'il a évalué une étude, mais n'a pas encore terminé l'analyse des données. L'analyse de données est effectuée en mars 2015, mais en septembre 2015, le corps de police refuse de donner les informations disant que les données sont confidentielles et non encore publiques. De décembre 2014 à avril 2015, les corps policiers des États-Unis (Wikipédia) sont contactés par courriel avec la même demande. Plusieurs policiers réfèrent à des sites Web qui sont vérifiés ou à des professeurs universitaires ou à des organismes à but non lucratif qui sont contactés. Plusieurs corps de police des États-Unis, de l'Allemagne et de la Nouvelle-Zélande envoient des documents qualitatifs sur des projets ou programmes de prévention, mais aucun n'est pertinent pour l'étude en cours. Un corps

de police (LAPD) affirme avoir de l'information pertinente, mais ne répond à aucune question et ne donne aucune autre information. En avril et mai 2015, divers corps policiers de certains pays ciblés (Allemagne, Angleterre, Australie, Brésil, Nouvelle-Zélande, Chine) sont également contactés par courriel (Wikipédia).

Lorsque des études correspondent aux critères d'inclusion de la méta-analyse, une approche ancestrale (Mullen, 1989b) est effectuée. Cela consiste à regarder la liste de références de la recherche et de chercher ces articles et d'en lire le sommaire. Plusieurs recherches sont trouvées de cette façon. Une méta-analyse effectuée par Dunn III (1979) mentionne une vingtaine d'études de 1960 à 1979 qui correspond exactement aux critères d'inclusions. La recherche de ces articles est un long processus puisqu'ils ne sont pas tous disponibles en format électronique et sont pour la plupart des rapports de police ou des rapports nationaux. L'auteur de la méta-analyse n'a pas écrit toutes les informations requises pour qu'il soit possible d'inclure les recherches dans le présent ouvrage sans retrouver l'étude originale. Les bases de données de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et de l'Université de Montréal sont consultées en plus du centre de documentation du Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) qui a accès à certains documents des centres de documentations gouvernementaux. Les recherches non récupérées sont mentionnées dans la prochaine section. Une étude (Petrosino, Guckenburger, & Fronius, 2011) fait le relevé systématique de tous les programmes et projets de prévention policiers à travers le monde pour en vérifier l'impact au niveau de la criminalité des jeunes suite à ces programmes ou ces projets.

Bien que l'étude vérifie la diminution de la criminalité chez les jeunes, comme l'analyse était systématique, des bases de données de partout à travers le monde sont consultées et toutes les études sont répertoriées, même celles qui ne vérifient pas l'impact de la criminalité. Les 202 études répertoriées (11 inclus et 191 non inclus dans la méta-analyse) sont cherchées. À l'aide des bases de données de l'UQTR et de Google scholar, de cette liste, 105 études sont trouvées et analysées. Le sommaire des autres études est lu et les études les plus pertinentes sont commandées par prêt inter bibliothécaire. La dernière recherche à être trouvée est en novembre 2015. Certaines recherches demeurent introuvables ou sont perdues.

Parmi les études trouvées, certaines comportent des éléments manquants, surtout au niveau des variables pour les effets de contraste simples. D'autres recherches n'ont même pas les données nécessaires pour effectuer l'hypothèse 1. De décembre 2014 à novembre 2016, plusieurs auteurs sont contactés par courriel ou par téléphone. Ces contacts ont pour but d'acquérir l'information pertinente manquante de leurs publications ainsi que pour s'assurer qu'aucune autre étude sur le même sujet non publié ou non trouvé ne soit disponible. Les résultats de ces courriels ou téléphones sont énoncés dans la section des critères d'inclusion et d'exclusion qui suit cette section. Suite aux recherches, il est possible que certaines études demeurent introuvées, même si les méthodes utilisées sont exhaustives. Le calcul de la théorie des études non découvertes est effectué dans la section résultat pour démontrer qu'il faut plusieurs études supplémentaires pour changer les résultats de la présente méta-analyse. La théorie

des études non découvertes stipule qu'il est possible, voir même probable que malgré la publication d'études qui portent sur le sujet de recherche, d'autres études peuvent ne pas avoir été publiées. La non-publication des études peut résulter du fait que l'auteur n'a pas encore eu le temps d'écrire un article, l'étude n'est pas acceptée pour publication, les résultats de l'étude sont non significatifs, etc. Il est important, dans une méta-analyse, de calculer le nombre de publications requis pour changer le résultat de la méta-analyse à un résultat non significatif ou à une taille d'effet nul. Rosenthal (1979; Mullen, 1989a) a trouvé une formule mathématique pour estimer le nombre d'études non publiées. Si le nombre d'études requis pour changer le résultat de la méta-analyse est plus grand que le nombre d'études potentielles non publiées, l'auteur de la méta-analyse tient pour acquis que son résultat est satisfaisant quant au biais de publication. Chaque critère d'inclusion et d'exclusion est énoncé dans les prochains paragraphes ainsi que les références des études qui sont exclues. Les références exhaustives des études exclues se retrouvent dans une sous-section de la liste de références globales de cet essai. Les études incluses dans cette méta-analyse se trouvent dans la section des études participantes et leurs références sont également dans une sous-section de la liste de références globales.

Critères d'inclusion et d'exclusion

Lors de la recherche d'études participantes, il est important de déterminer à l'avance des critères d'inclusion et d'exclusion. Lorsqu'une étude est trouvée, il est alors plus facile de déterminer si elle est gardée ou rejetée. Les critères d'exclusion sont en ordre hiérarchique, ainsi, du plus important au plus spécifique. Il est possible qu'une étude soit

exclue selon plusieurs critères, par contre, sa référence est écrite seulement une fois, au premier critère d'inclusion/exclusion où l'étude est exclue. En résumé, l'étude est incluse si elle est trouvée, si elle a des données quantitatives sur la perception des jeunes face aux policiers, si les jeunes ont entre 6 et 18 ans, si les policiers sont présents lors de l'activité et si les données permettent de trouver la taille de l'effet et la valeur de p . Il est possible d'inclure l'étude si son auteur rend disponibles les données qui ne sont pas dans la publication originale et qui permettent de trouver la taille de l'effet et la valeur de p . Dans les prochains paragraphes, chaque critère d'inclusion est décrit ainsi que le nombre d'études qui sont écartées et leurs références, car elles ne respectent pas le critère.

En premier lieu, l'article ou le livre qui contient la recherche doit être disponible et trouvable dans la mesure du possible. Il y a 18 recherches qui sont écartées sans savoir si elles sont pertinentes puisqu'elles sont introuvables (Benson, 1993; Dukes, Matthews, & University of Colorado at Colorado, 1992; Dukes & University of Colorado, 1993; Eberhardt, Derlega, & Heinen, N.D.; Evaluation of SHIELD, N.D.; Evaluation and Training, 1990; Flynn & Roberts, 1977; Hamilton, 1996; Jeavons, 1996; Knowles, 1999a; Knowles, 1999 b; McDonald, Towberman, & Hague, 1990; Montgomery police department, 1974; Rivers & Florida Northeast Regional Planning, n.d.; Warton & Barry, 2001; White, Zinn, & Adler, 2002).

Le premier critère important de la méta-analyse est l'aspect quantitatif de la recherche, ainsi toutes les recherches qualitatives avec entrevues, groupes de discussions

ou simplement non évalués sont enlevées. Dans une méta-analyse, seuls les résultats d'analyses quantitatives permettent les comparaisons entre les études. Les 40 recherches suivantes sont écartées : Barrans, 2010; Becker, International Association of Chiefs of Police, & United States of America, 1972; Becker, 1974; Briggs, 2002; Brown & Yates, 1990; Chan & Ho, 2008; Collins, 2003; Crosswaite, Tooby, & Cyste, 2004; Dorn, 2002; Falcon, 2004; Finn & McDevitt, 2005; Fully, 1993; Garcia, 2003; Garmire & Bedient, 1963; Greal, 1980; Green, Wooldridge, & Bowman, 1992; Hanson & O'Connell, 1968; Harris, 1974; Holmberg, 2002; Hoobler, 1975; Johnson, 1999; Makwana, 2007; Mutzeck, 1994; Peel regional Police, 1996; Penrod, 2001; Perry et al., 2000; Pitchess, 1968; Portner, 1997; Ranum Runolfson, 2006; Sacco & Twemlow, 1997; Salcido, Ornelas, & Garcia, 2002; San Diego County Sheriff's Department, La Mesa-Spring Valley Middle School, & Uchida, 2001; Scheffer, 1987; Schuiteman, 2000; Sécurité publique Canada & Abbotsford Community Services, 2009; Smey, Eden City School System, & Durham County School System, 1979; Stum & Chu, 1999; Sutton, 1998; Thurman, Giacomazzi, Reisig, & Mueller, 1996; Uchida & Putnam, 2001; White, Fyfe, Campbell, & Goldkamp, 2001.

Dans les recherches quantitatives, les mesures statistiques doivent provenir d'échelles de mesure en lien avec les notions de changement d'attitudes et de perceptions envers les policiers ou envers les mesures législatives qui représentent l'autorité. Les recherches ne doivent pas porter seulement sur l'efficacité du programme en vertu de la diminution de la criminalité. Le changement d'attitudes ou de perceptions

est le concept central de cette méta-analyse et il est important que les études incluses dans la méta-analyse l'évaluent. Ainsi, 68 recherches sont écartées (Allen, 1997; Aniskiewicz & Wysong, 1990; Barnes, 2008; Becker & Agopian, 1992; Berger & Wind, 2000; Blasik, Belsito, & Broward County School Board, 1993; Bordin, Bumpus, & Hunt, 2003; Bowlus & Educational Research Associates, 1974, Juin; Carr, 1998; Casey, 1997; Eisert, Center for Schools & Communities, & United States of America, 2005; Centre National de prévention du crime, 2009; Chang, Cornwell III, Sutton, Yonas, & Allen, 2005; Clayton, Cattarello, & Walden, 1991; Clements, 1975; Crank, Crank, & Christensen, 2003; Currey & Carh, 1983; Di Paula, Elias, & Hui Xue, 2009; Dogutas, 2007; Dunn, 1999; Eischens, Komro, Perry, Bosma, & Farbakhsh, 2004; Farrington & Welsh, 2006; Gordon, 2013; Gorman & Huber, 2009; Harrell, 1996; Heal & Laycock, 1987; Honda, 1984; Huff & Trump, 1996; Ikeda, Chesney, & Kameoka, 1985; Johannessen, Glider, Collins, Hueston, & DeJong, 2001; Katz, Schaefer, & Uchida, 2002; Kenney & McNamara, 2003; Klopovic, McDaniel, Sullivan, Vasu, & Vasu, 1996; Lane, 2009; Levine & Ruge, California Office of the Attorney General Crime Prevention, 1977; Lindström & Svensson, 1999; McDevitt, Panniello, & Department of Justice, 2005; McElvain & Kposowa, 2006; McCold & Stahr, 1996; McKay, Covell, & McNeil, 2006; McKeon & Canally-Brown, 2008; McNeal & Hansen, 1995; Merrell & Tymms, 2004; Nozu, Watanabe, Kubo, Sato, Shibata, Uehara, Kikuchi, Kawahara, Takahashi, & Kito, 2006; Palmer & Petrosino, 2003; Payne, New York City Board of Education, & Others, 1993; Phillips-Evans, 1992; Ramstedt, Leifman, Müller, Sundin, & Norström, 2013; Richtman, 2007; Rogers III, 2004; Salazar, Firestone, Price,

Villarreal, Guerra, & Harris, 2006; Santoro, 2001; Schuler, 2011; Sharkey & Austin Independent School District, 1998; Silfen, 1991; Silvia, Blitstein, Williams, Ringwalt, Dusenbury, Hansen, Rice, & National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2010; Sloboda, 2014; Staff, March, Brnabic, Hort, Alcock, Coles, & Baxter, 1998; Stevenson, 2011; Sullivan, 2013; Thomas, Holzer III, & Wall, 1997; Tremper & Wexler, 1986; Virginia State Department of Criminal Justice Services, Richmond, & Schuiteman, 2000; Wallis, & Ford, 1981; Webster, Whitehill, Vernick, & Curriero, 2012; Welsh, Domitrovich, Bierman, & Lang, 2003; West & Fries, 1995).

Les programmes ou projets doivent avoir l'implication plus ou moins directe des policiers ou des agences de la loi (des personnes qui représentent l'autorité). La présence de policiers est essentielle à cette méta-analyse. Bien entendu, il est possible de vérifier la différence entre les projets qui ont des policiers face aux projets avec enseignants. Dans ce cas, il n'est pas possible de combiner les autres facteurs puisque certaines études ont la présence de policiers et d'autres pas. Pour les retomber de cet essai, il est important de pouvoir conseiller les corps policiers sur les meilleures pratiques en matière de projets/programmes policiers ainsi que sur les meilleures pratiques en matière de diffusion par eux. Les policiers doivent donc être présents lors de la diffusion de l'outil pour que le changement soit attribuable en partie aux contacts avec les policiers. De ce fait, les cinq recherches suivantes sont écartées (Colorado Foundation for families and children, 2005; Eden City Schools, Wake County Public School System, Durham

County Schools, & Greensboro City Public Schools, 1979; Finckenauer & Storti, 1978; Lee, Steinberg, Piquero, & Knight, 2010; Thomas, 1971).

Il est important qu'un programme ou projet de prévention soit effectué auprès des jeunes ainsi, la recherche suivante est écartée : Trump, 2002. Les jeunes doivent avoir un âge scolaire (6 à 18 ans) sans toutefois être au collège ou à l'université ce qui veut dire de la maternelle à la douzième année. Les deux recherches suivantes sont écartées, car elles visent les jeunes du collège ou de l'université (Diamond, California University Berkeley, Hawaii University Honolulu, & Oregon University Eugene, 1971, avril; Ford, Meeker, & Zeller, 1975.). Les quatre recherches suivantes sont écartées puisqu'elles visent les adultes (intervenants, policiers, enseignants, etc.) qui travaillent auprès de la clientèle jeunesse visée (Battles, 1996; Earle, Garner, Phillips, & A H Training and Development Systems Inc., 1987; Reilly, 2012; Streater, 2008). Les résultats doivent permettre de comparer les mêmes jeunes avant et après le programme/projet ou de comparer un groupe contrôle qui n'a pas reçu le programme/projet avec le groupe qui a reçu le programme/projet. Les trois recherches suivantes sont écartées, car elles ne permettent pas de les comparer pour obtenir la taille de l'effet et la valeur de p (Curtis, 1999; Martin, Schulze, & Valdez, 1988; Silva & Idaho State Dept. of Law Enforcement, 1994.). Les données statistiques doivent permettre de trouver la moyenne, le nombre de participants et l'écart-type de chacun des groupes pour déterminer l'effet de taille. Les 15 recherches suivantes sont écartées, car elles ne permettent pas de déterminer l'effet de taille (Brick, Taylor, & Esbensen, 2009; Derlega & Heinen, N. d.; Eriksson &

Kühlhorn, 1979; Hewstone et al., 1992; Hipple, 2002; Fromel, Baehr, Furcon, Thompson, Industrial relations center, & University of Chicago, 1972; Jackson, 2002; Kenney & Watson, 1999; Kethineni, Leamy, & Guyon, 1994; Mueller, 2001; Manos, Kameoka, Tanji, University of Hawaii at Manoa, Center for Youth Research, & United States of America, 1986; Ryan, Mathews, & Banner, 1994; U.S. department of justice, 2003; Wincup, 2003.). Même si la recherche n'inclut pas toutes les données, si l'auteur est capable de fournir les données manquantes, la recherche est retenue. Les quatre recherches suivantes sont réinstaurées suite au retour par courriel des auteurs (Esbensen, Osgood, Taylor, Peterson, & Freng, 2001; Esbensen, Peterson, Taylor, Freng, Osgood, Carson, & Matsuda, 2011; Freiburger, 2014; Leclerc, 2015.). Quelques fois, plusieurs articles font référence à la même base de données qui inclut les mêmes jeunes qu'une autre recherche et doivent être exclus puisque l'échantillon n'est pas indépendant des autres recherches. Les deux recherches suivantes sont écartées pour cette raison (Lake, 2013; Slocum, Taylor, Brick, & Esbensen, 2010). Certaines recherches sont écartées pour plusieurs raisons, mais elles sont mentionnées qu'une seule fois, à la raison principale de leur rejet. En tenant compte de tous les critères d'inclusion et d'exclusion, il reste 47 études qui font partie de la méta-analyse. Les études participantes sont décrites dans les paragraphes de l'Appendice A des études participantes à la méta-analyse ainsi que dans une sous-section de la liste de références.

Les 47 études comportent des différences méthodologiques qui indiquent qu'elles n'ont pas toutes la même valeur. Habituellement, une méthode existe qui consiste à

donner une cote à chaque étude de 1 à 5 et d'éjecter de la méta-analyse les études qui ont une méthode faible (cote 1 ou 2). La plupart des 47 études de projet/programme policier sont évaluées par des services de police ou des chercheurs indépendants sans devin expérimentale, quelques fois sans groupe contrôle ou sans avoir choisi les écoles qui font partie du projet, etc. Sauf pour quelques études (moins de 10), elles ont toutes la cote de 1 ou 2 sur l'aspect de leur méthode. Pour avoir des données sur tous les facteurs prédictifs, il est important de tenir compte de toutes les études. Par contre, il faut prendre en compte qu'elles ne s'équivalent pas. Une des solutions trouvées est de mettre un poids aux recherches pour être en mesure de les qualifier et les comparer. La prochaine section explique le concept de poids, de pesée ou de pondération des études ainsi que les critères utilisés et leurs rationnels.

Le poids des recherches

Dans les méta-analyses, il est possible de mettre un poids ou « weighting » en anglais à chaque recherche pour différencier leurs qualités. Certains auteurs de statistique considèrent le sujet comme étant délicat (Mullen, 1989a). Certaines échelles de poids sont déjà utilisées telles que la Pedro scale en médecine (De Morton, 2009; Maher, Sherrington, Herbert, Moseley, & Elkins, 2003). Dans le cas de cette méta-analyse, aucune échelle n'inclut tous les facteurs qui doivent être pris en compte dans la pesée des études. En effet, les résultats d'une étude avec 30 participants n'équivalent pas aux résultats d'une étude de 10 000 participants. De plus, les recherches avec les mêmes participants avant et après équivalent à des recherches ayant un plus grand nombre de

participants, mais avec un échantillon indépendant (pas les mêmes jeunes qui sont évalués d'un groupe à l'autre). Les résultats de la valeur de p et de la taille d'effet des 47 études sont effectués sans pesées ainsi qu'avec pesées à l'aide d'une grille créée spécifiquement pour cette méta-analyse.

Éléments à considérer dans la pesée des études

Le nombre de participants que comporte une étude est important et selon le type d'expérimentation (test apparié ou non), la puissance de l'étude est différente. Par contre, suite à des problèmes de calculs de la puissance de chaque étude par manque de données, seul le nombre de participants est pris en compte comme premier élément de la pesée. Ainsi, une étude qui a moins de 25 participants obtient la note de zéro, de 25 à 80, la note de 0,2, de 81 à 124, la note de 0,4, de 125 à 250, la note de 0,6, de 250 à 500, la note de 0,8 et plus de 500, la note de 1. Les recherches en lien avec les programmes ou projets policiers ont généralement un petit ou moyen échantillonnage, ce qui explique pourquoi un échantillonnage plus grand que 500 élèves se mérite la note de 1. La taille de l'effet est également prise en compte, car même si la recherche est significative, l'effet pourrait être petit. Ainsi, une taille d'effet (habituellement un coefficient de corrélation de Pearson en r ou le d de Cohen) large (r de 0,50 et plus) se mérite un 1, une taille d'effet moyen (r de 0,30 à 0,49) se mérite un 0,5 et une petite taille d'effet (r de 0,10 à 0,29) se mérite un zéro (Field, 2005a). Le type de devis est également pris en compte dans la pesée des études. Plusieurs types de devis existent en recherche. Il est important de bien les décrire et de voir ceux qui s'appliquent aux études recensées.

Aucune des études participantes n'utilise le plan de recherche expérimentale puisqu'il n'y a aucune assignation aléatoire. La plupart des études se font dans les écoles où le programme est déjà donné. Les écoles contrôles proviennent des endroits où le programme n'est pas donné. Quelques fois, l'étude est effectuée entre deux classes de la même école où la deuxième classe a le programme par la suite. Par contre, les écoles ne sont pas randomisées, ni les classes scolaires. Dans les plans quasi expérimentaux, il n'y a pas d'assignation aléatoire des participants (Alain, Pelletier, & Boivin, 2000). Il y a également des devis pré-expérimentaux où il n'y a pas d'assignation aléatoire ni de manipulation de la variable expérimentale (Alain, Pelletier, & Boivin, 2000). Ces devis pré-expérimentaux peuvent avoir un seul groupe évaluer avant et après un traitement avec ou sans groupe contrôle ou même évaluer un groupe après le traitement avec un groupe non équivalent. Il est important que comprendre que l'étude en cours évalue le changement de perceptions ou d'attitudes chez les jeunes. Les tests appariés, même s'il peut y avoir apprentissage lors de la première passation du test, permettent de constater le changement au sein des mêmes jeunes. Ainsi, dans le cadre de cette méta-analyse et en conjonction avec les autres facteurs de l'échelle de pesée, un devis quasi expérimental obtient une note de 1. Le devis quasi expérimental peut comprendre, entre autres, un plan de recherche avec une mesure avant et après le programme/projet en plus d'avoir un groupe contrôle équivalent avant et après pour en comparer les effets. Le devis pré expérimentaux avant et après avec les mêmes jeunes appariés, mais sans groupe contrôle se mérite un 0,5. Les études à devis pré expérimentaux qui ont des jeunes avant et après non appariés ou qui ont seulement un groupe contrôle non

équivalent et avec le groupe qui a reçu le traitement après le programme obtiennent un zéro. Un autre point important concerne la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. Les études qui effectuent des évaluations sur plusieurs sites, à plusieurs endroits (plusieurs villes, provinces ou états), avec différents types de population (villes, banlieues, milieux ruraux, défavorisés, favorisés, communautés ethniques différentes, etc.) ont la note de 1. Par contre, les évaluations dans plusieurs sites d'implantation, mais sur le même territoire ont la note de 0,5 et ceux qui font l'expérimentation à un seul endroit avec une seule clientèle, reçoivent un zéro. Pour des considérations éthiques, les études qui obtiennent le consentement actif des parents (chaque parent signe un formulaire de consentement à participer à l'étude) des jeunes participants reçoivent la note de 1. Les études qui ont le consentement passif (les parents sont avisés par lettre que s'ils ne veulent pas que leur enfant participe à l'évaluation, ils doivent se manifester) reçoivent 0,5 et celles sans consentement reçoivent zéro. Même si les considérations éthiques ne font pas généralement partie de la validité externe et interne, il est important avec des enfants, d'avoir le consentement des parents. Cette démarche démontre du sérieux de la recherche qui se fait sur le terrain. Le temps de passation des questions post est également pris en compte, ainsi si la recherche est effectuée dans des délais raisonnables après le projet, la note est de 1. Par contre, si le questionnaire est effectué longtemps après le projet et ne peut être uniquement attribué à ce projet, mais bien à d'autres faits survenus entre-temps, l'étude obtient la note de zéro. Il est important que le projet soit bien implanté lors de l'évaluation pour bien mesurer l'effet du programme. Un projet en implantation n'est pas parfait et demande encore des

ajustements. De plus, le personnel ne maîtrise peut-être pas le contenu du projet parfaitement et cela se répercute sur l'évaluation. Un projet pilote ou un projet à sa première année d'implantation a une note de 0,5 alors qu'un projet implanté depuis plus d'une année a une note de 1. La fidélité de la mesure est évaluée par l'alpha de Cronbach. Selon Field (2005b), un alpha de Cronbach autour de 0,7 est relativement bon concernant des sujets de psychologie sociale bien qu'en psychologie cognitive, le 0,8 est la valeur qu'il faut atteindre. Pour cette méta-analyse, les études en haut de 0,7 donnent 1 alors qu'entre 0,6 et 0,7 cela vaut un 0,5 et en bas de 0,6, la valeur est de zéro. La validité de l'échelle est également regardée. Est-ce que l'échelle est évaluée, ou lors de sa construction? Lorsque l'échelle est une échelle valide, reconnue ou évaluée, cela donne un point, si l'échelle n'est pas évaluée pour sa validité, cela vaut zéro. Le total de l'échelle de pesée est sur neuf. La moyenne et l'écart type des résultats à l'échelle de la pesée sont convertis en score Z pour ainsi obtenir un pourcentage autour de la moyenne de 100 %. Ainsi, une étude qui a une note élevée a un pourcentage plus grand et a plus de poids lors du calcul de la valeur de p et de l'effet de taille globale de toutes les études.

Dans la prochaine section, les 47 études incluses dans la méta-analyse seront présentées brièvement. Pour une description plus en détail des études participantes, il est possible de consulter l'Appendice A. Dans l'Appendice A, chacune des 47 études participantes ainsi que les considérations statistiques propres à chacune de celles-ci sont décrites. Par considérations statistiques, il est question de données manquantes ou de

calcul statistique ou transformations statistiques effectuées pour déterminer l'effet de taille ou la valeur du p .

Études incluses dans la méta-analyse

En tout, 47 études trouvées répondent aux critères d'inclusion de la méta-analyse. Les critères d'inclusion incluent les études qui utilisent une échelle de perception ou d'attitude des jeunes envers des policiers. Les critères d'inclusion incluent deux types de dev. Le premier dev où l'étude utilise un groupe de jeunes qui répond à l'échelle de mesure avant un programme ou projet policier et après. Le deuxième dev où l'étude utilise un groupe de jeunes témoins et un groupe de jeunes qui participent à un programme ou projet de prévention policier et qui répond à une échelle de mesure de perception ou d'attitude. Dans tous les cas, les données disponibles doivent permettre de trouver la taille d'effet et la valeur de p . Chaque étude peut reproduire son étude sur plusieurs années ou avec plusieurs clientèles différentes (habituellement des niveaux d'études différents). En tout, il y a 72 coefficients de corrélation indépendants. Cela signifie que certaines des 47 études différentes ont reproduit leurs études plus d'une fois. Chaque programme ou projet de prévention est décrit brièvement à l'Appendice A. Dans cet appendice, une description du programme, de l'endroit où il est implanté, des auteurs des recherches ainsi que les considérations statistiques spécifiques sont mentionnées. Alors que les données brutes sont disponibles pour certaines études, plusieurs études ont des données minimales qui requièrent certains calculs pour être en mesure d'effectuer les calculs requis lors d'une méta-analyse. De plus, plusieurs tableaux (1, 2, 3, 4a, 4b,

4c) se trouvent à l'Appendice B pour décrire les scores statistiques pertinents de chaque étude incluse dans la méta-analyse (voir Tableau 2). Ainsi, il est possible de connaître le score à l'échelle de pesée (voir Tableau 3), les facteurs prédicteurs des hypothèses H1a à H1n (voir Tableaux 4a, 4b, 4c) et de chaque élément différent parmi toutes les études participantes (voir Tableau 1).

Maintenant que toutes les études participantes sont répertoriées, et que pour certaines études, des calculs pour trouver les tailles d'effet et la valeur de p sont effectués, il est possible de faire les analyses.

Codage des études

Lors de la première lecture des études, un tableau Excel est rempli contenant plusieurs variables relatives à chaque étude. Le tableau contient le nom du programme et une courte description, l'échelle utilisée, l'alpha de Cronbach de l'échelle ainsi que les valeurs de l'échelle, le nombre de participants, tant dans le groupe apparié que dans le groupe contrôle et l'année de passation. Le tableau contient aussi la moyenne des résultats avant et après avec l'écart type et la moyenne de différence avec son écart type, la valeur de T ou F et la valeur significative associée (p) ainsi que si le résultat est uni ou bidirectionnel, si l'effet de taille est trouvé, en plus du lapse de temps entre les deux passations. Plusieurs autres variables sont placées dans le tableau dont : la moyenne de l'âge des participants, l'écart type de l'âge, le pourcentage de chaque communauté ethnique qui prenne place à l'étude, le temps que le ou les policiers ont passé avec les

jeunes. D'autres variables sont également placées dans le tableau, telles que si les jeunes et les policiers sont volontaires, si les policiers sont en uniforme, le niveau de prévention de l'étude (primaire, secondaire, tertiaire), le pourcentage des jeunes qui sont nés à l'étranger. De plus, le pourcentage des jeunes qui vivent avec un parent, deux parents ou sans leurs parents biologiques, le pourcentage qui vivent dans une ville, dans une banlieue et dans une région rurale sont également mis dans le tableau. Les variables en lien avec le programme sont également mises dans le tableau telles que la fonction du policier dans le programme, si le corps de police utilise un modèle communautaire, le type de politique interculturelle de l'état, de la province ou du pays et l'activité ou les activités ayant eu lieu pendant le programme. Le pourcentage des jeunes qui sont victimes d'un crime, le pourcentage des jeunes qui ont commis des crimes, le ratio de policiers pour chaque jeune, le pourcentage de jeunes défavorisés, avec des parents qui ont un salaire moyen et avec des parents qui ont un salaire élevé, sont également mis dans le tableau. Finalement, le pourcentage de jeunes qui ont une bonne relation avec leurs parents, l'endroit où le programme ou projet est implanté, le pourcentage de contacts antérieurs, tant négatifs que positifs et le type de programme de prévention complètent les données qui sont comptabilisées dans le tableau.

Malheureusement, ce ne sont pas toutes les études qui ont considéré tous ces facteurs. Pour cet ouvrage, quatorze facteurs sont retenus, et ce, en considérant le nombre d'études qui les ont considérés et la littérature disponible sur ces facteurs. Le Tableau 1 contient le sommaire des données de chacune des études répertoriées avec les

quatorze facteurs pris en compte. Dans le prochain chapitre, la description générale des 47 études participantes combinées ensemble est approfondie en plus des divers calculs effectués pour répondre aux deux hypothèses de départ. En premier lieu, les calculs de l'échelle de la pesée sont effectués pour déterminer le poids de chaque étude, puis le calcul de la valeur globale de p et de la valeur globale de la taille d'effet. Par la suite, les analyses de contrastes pour chaque variable ou facteurs déterminants dans le changement de perception des jeunes face aux policiers sont effectuées. De plus, les énoncés des échelles qui apportent des changements significatifs positifs et négatifs sont déterminés.

Résultats

Dans la section Résultats, une description des études participantes et le calcul des méta-analyses sont décrits. La section comprend également les valeurs de la taille d'effet ainsi que les valeurs de p global.

Descriptions de l'échantillon des études

Après avoir répertorié 47 études, effectuées entre 1967 et 2015, qui répondent aux critères de la méta-analyse, la méthodologie de chaque étude est lue. Les études proviennent en majorité des États-Unis, du Canada, de l'Angleterre, de l'Australie et du Brésil. Le nombre total de participants trouvés, 64 226 jeunes, en combinant les 47 études participantes, manque de précision puisque certaines études ont procédé à des tests-retests alors que d'autres ont utilisé des groupes contrôles. Ainsi, pour les études expérimentales de type test-retest, un jeune est évalué deux fois, mais ne compte que pour un jeune. Par contre, dans les études avec groupe contrôle, deux jeunes ne sont chacun évalués qu'une seule fois, mais ils comptent comme deux jeunes.

Dans les prochains paragraphes, le calcul de l'échelle de pesée, le calcul de la valeur de p global et le calcul de la valeur de la taille d'effet sont expliqués.

L'échelle de pesée appliquée aux études participantes

Les 47 études incluses dans cette méta-analyse permettent d'obtenir 72 coefficients de corrélation tous indépendants. L'échelle sur la pesée, conçue spécialement pour les besoins de cette méta-analyse, est été appliquée aux 72 coefficients de corrélation. Chaque étude a obtenu une cote entre 0 et 9. La plus basse cote est de 1,9 alors que la plus haute est de 7 et la médiane est de 4,7. La moyenne (4,6396), l'écart type (1,2995) et la normalité de la courbe sont calculés et vérifiés à l'aide d'un logiciel statistique (SPSS). La moyenne et l'écart type sont ensuite mis en score Z (moyenne de 0 et écart type de 1) pour ensuite mettre les valeurs en pourcentage. Les recherches participantes qui obtiennent une moyenne de 0 voient leur valeur de taille d'effet compter pour 100 % alors que celles avec des scores inférieurs à la moyenne se voient diminuer l'importance de leur taille d'effet. Les recherches participantes avec des scores supérieurs à la moyenne se voient augmenter l'importance de leur taille d'effet. Dans le Tableau 3, les pourcentages pondérés sont inscrits dans la dernière colonne, après la cote de pesée de chaque recherche participante. Les pesées sont également reprises dans les Tableaux 4a, 4b et 4c.

Le calcul compilé de la valeur de p pour la méta-analyse globale

La valeur de p de chaque recherche est convertie en valeur de Z ayant une moyenne de 0 et un écart type de 1. Pour calculer la valeur de p sans pesée pour la méta-analyse entière, il faut additionner les valeurs de Z et il faut les diviser par le nombre de recherches participantes. La valeur totale de Z (95,545) est divisée par 72 recherches et

donne 1,3270. La valeur de Z trouvée donne une valeur de p de 0,09176 qui est non significative ($p > 0,05$), mais tout de même marginalement significative. Lors du calcul de la valeur de p avec la pesée pour la méta-analyse entière, il s'agit de multiplier chaque valeur de Z avec la valeur du poids qui est en pourcentage. Cette valeur est divisée par la racine carrée de l'addition des valeurs de chaque poids au carré. La valeur trouvée de Z est de 10,7437091, ce qui correspond à une valeur de $p < 0,00009$. Le résultat de la méta-analyse global avec la prise en compte du poids de chaque recherche selon sa méthodologie est significatif. Pour annuler le résultat significatif, il faudrait y avoir 3108,75 recherches supplémentaires avec des résultats non significatifs. Le calcul du seuil satisfaisant de recherches de Rosenthal (1979; Mullen, 1989a) « $5K + 10$ » donne 370 pour cette méta-analyse. Le nombre de recherches supplémentaires trouvé est de 3108,75 et que ce nombre est supérieur à 370. Il est donc à considérer que même s'il y a plusieurs recherches non publiées non significatives, il en faudrait un nombre considérable pour changer les résultats trouvés par cette méta-analyse.

Le calcul compilé de la valeur des effets de taille pour la méta-analyse globale

Le résultat du calcul de la valeur de p de la méta-analyse est significatif, il est donc possible de calculer l'effet de taille de la méta-analyse globale. Premièrement, les effets de taille de chaque étude sont trouvés en coefficient de corrélation r en utilisant la grille de calcul Excel de Wilson_ES_Calculator disponible sur leur site Internet <http://www.wam.umd.edu/~wilsonb/home.html> (Lipsey & Wilson, 2001). Cette grille de calcul Excel est utilisée lorsque les études ne mentionnent pas les effets de taille. Puis, le

coefficient de corrélation r de chaque étude est transformé en score z Fisher au moyen du programme QuicGraph (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>). L'effet de taille global de la méta-analyse est calculé par l'addition des scores de z Fisher des 47 études (72 coefficients de corrélation) divisé par le nombre d'études. L'effet de taille global de la méta-analyse est de z Fisher = 0,1722, ce qui équivaut à un r de 0,17. L'effet de taille global de la méta-analyse qui tient compte des poids de chacune des études se calcule en additionnant les z Fisher de chaque étude multipliée par son poids (1 503,36348). La somme est divisée par la somme de tous les poids (7 314,39) pour un z Fisher total de 0,2066878 qui équivaut à un r de 0,204. L'intervalle de confiance de 95 %, qui détermine la fiabilité de l'effet de taille, se situe entre z Fisher 0,18377031189 et 0,22960528811 ou entre r de 0,182 et 0,226. L'intervalle de confiance de 95 % est calculé en additionnant ou en soustrayant la moyenne des effets de tailles de 1,96 multipliée par la racine carrée de 1 divisée par la somme des poids (7314,39) (0,022917488) (Ennett et al., 1994). Les deux effets de taille globaux de la méta-analyse (sans et avec poids) sont presque équivalents. L'effet de taille de la méta-analyse est plutôt moyen selon la théorie qu'un r de Pearson de 0,1 est faible, 0,3 est moyen et que 0,5 est fort (Cohen, 1992). Encore une fois, il est possible de calculer le nombre d'études requis pour que la valeur de z soit presque nulle, soit de 0,100 selon la formule de Cohen (1977). En prenant en compte qu'il y a 72 résultats et que le résultat des études est de 0,204; il faudrait 76,32 études supplémentaires avec un résultat d'effet de taille non significatif pour rendre le présent résultat non significatif.

Avec les calculs de l'échelle de pesée, de la valeur de p globale et de la valeur de la taille d'effet, il est maintenant possible de répondre à l'hypothèse 1 de la méta-analyse. Il est également possible de commencer les calculs de contrastes pour répondre aux hypothèses 1a à 1n en plus de l'hypothèse 2. La prochaine section énonce les résultats de la méta-analyse en lien avec les hypothèses de départ.

Résultats aux hypothèses de la méta-analyse

Hypothèse 1 : Changement de perception ou d'attitude suite à un projet/programme de prévention policier sur des jeunes mineurs.

La première hypothèse indique qu'il y a un effet de changement positif significatif sur l'attitude/la perception des jeunes envers les policiers suite à projet/programme de prévention policier. Il est maintenant possible de faire des analyses de type contraste pour vérifier 14 variables individuelles et une variable globale qui peuvent faire varier l'importance de ce changement positif d'attitude/de perception chez les jeunes.

La moyenne d'âge des jeunes de chaque étude est relevée. Lorsqu'une étude ne fait mention que d'un niveau scolaire, un âge moyen est inscrit. Par exemple, pour la sixième année, où des jeunes de moins de 11 ans, de 11 ans, de 12 ans et de plus de 12 ans sont présents, la moyenne de 11,5 ans est retenue. Aussi, de la même manière un âge moyen de 12,5 ans est inscrit pour la septième année et de 13,5 ans pour la huitième année, ainsi de suite. Chacune des 13 autres variables est transformée en variables

continues, de 0 à 100 %. Hormis la variable sur l'habit du policier, plus la variable s'approche du 100 % et plus il y a des chances que l'attitude envers les policiers soit favorable selon la littérature. Pour l'hypothèse H1m, qui concerne le type d'activité effectuée par les policiers avec les jeunes, une note est attribuée selon le type d'activités effectuées au courant du contact. Lorsqu'il s'agit d'activités de relations avec les jeunes (activités ludiques, visites du poste de police) cela obtient 100 % alors que l'enseignement en classe de divers sujets sur la violence et la loi obtiennent 75 %, l'enseignement en classe sur les drogues un 50 % et un simple kiosque 25 %. Certaines études effectuent diverses activités comprises parmi celles-ci et un calcul au prorata du temps alloué pour chaque activité est effectué, pouvant donner des résultats divers. Les activités répressives (arrestations, patrouilles, etc.) obtiennent toujours une note de zéro. Des analyses simples de type contraste sont effectuées pour savoir s'il y avait une relation linéaire entre la variable et les résultats des études. Par exemple, est-ce que les études où les jeunes sont moins âgés ont une amélioration plus marquée de l'attitude envers les policiers? La moyenne des 72 résultats des études pour chaque variable est trouvée selon les résultats donnés de 0 à 100 %. Chacun des 72 résultats est converti en contraste positif ou négatif selon qu'il se trouve au-dessus ou en dessous de la moyenne. La somme de ces 72 contrastes est égale à zéro et la différence entre leur résultat et la moyenne est respectée. Ce nombre devient le poids de chaque étude lors du calcul de la valeur de p . Ce poids est multiplié par le score Z de la recherche pour la valeur de p . Pour calculer la valeur de p , le score est divisé par la racine carrée de l'addition des poids contrastes au carré. La valeur de la taille d'effet n'a pas été calculée pour les

contrastes puisque les résultats de la valeur de p et des effets de taille diffèrent considérablement. Seule la valeur de p sera prise en compte.

Hypothèse 1a : Cette hypothèse compare l'âge des jeunes, c'est-à-dire que plus l'âge des jeunes est petit et plus le changement d'attitude envers les policiers s'avère positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de 1,8295, ce qui équivaut à un $p = 0,03$ (significatif). Ceci indique que plus l'âge de l'échantillon est petit et plus le changement est grand et positif et que plus l'âge de l'échantillon est grand et plus le changement est petit et négatif.

Hypothèse 1b : Cette hypothèse compare le sexe des jeunes, c'est-à-dire que plus il y a de jeunes femmes dans l'échantillon et plus le changement d'attitude envers les policiers est positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de 1,4921, ce qui équivaut à un $p = 0,07$ qui est seulement marginalement significatif.

Hypothèse 1c : Cette hypothèse compare la communauté culturelle des jeunes, c'est-à-dire que plus il y a de jeunes Caucasiens dans l'échantillon et plus le changement d'attitude envers les policiers est positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de 0,4678, ce qui équivaut à un $p = 0,32$, ce qui est non significatif. Ainsi, il n'y a pas de différence significative entre les communautés

culturelles des participants face aux changements d'attitudes ou de perceptions suite à un programme/projet policier.

Hypothèse 1d : Cette hypothèse compare le milieu de provenance des jeunes (milieu urbain, milieu de banlieue, milieu rural). C'est-à-dire que plus les jeunes proviennent d'un milieu rural et plus le changement d'attitude envers les policiers est positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de $-0,8914$, ce qui équivaut à un $p = 0,19$, ce qui est non significatif. De ce fait, le milieu d'où provient le jeune n'a pas d'incidence sur le changement d'attitude/perception face aux policiers suite à un programme/projet policier.

Hypothèse 1e : Cette hypothèse compare le foyer des jeunes (défavorisé, favorisé), c'est-à-dire que plus les jeunes proviennent d'un milieu favorisé et plus le changement d'attitude envers les policiers est positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de $-0,3058$, ce qui équivaut à un $p = 0,38$, ce qui est non significatif. Ainsi, il possible d'affirmer que, peu importe le foyer du jeune (favorisé ou défavorisé) cela n'a pas d'incidence sur le changement d'attitude ou de perception du jeune envers les policiers.

Hypothèse 1f : Cette hypothèse compare les jeunes selon qu'ils ont eu ou pas un contact antérieur avec les policiers auparavant et s'il était négatif ou positif. C'est-à-dire que plus les jeunes ont des contacts antérieurs positifs ou aucun contact et plus le

changement d'attitude envers les policiers est positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de $-0,7639$, ce qui équivaut à un $p = 0,22$, ce qui est non significatif. Le contact antérieur n'a donc pas d'incidence sur le changement d'attitude ou de perception du jeune sur les policiers suite à un programme/projet policier.

Hypothèse 1g : Cette hypothèse compare les jeunes et les policiers à savoir si chaque groupe (jeunes et policiers) est volontaire à participer à l'activité. Plus les policiers et les jeunes sont volontaires à participer à l'activité et plus le changement d'attitude envers les policiers est être positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de $0,7599$, ce qui équivaut à un $p = 0,22$, ce qui est non significatif. Ainsi, il est possible d'affirmer que le volontariat de l'activité tant chez les policiers que chez les jeunes n'a pas d'influence sur le changement d'attitude ou de perception des jeunes sur les policiers.

Hypothèse 1h : Cette hypothèse compare le temps que les policiers passent avec les jeunes, c'est-à-dire que plus le policier passe du temps avec les jeunes et plus le changement d'attitude envers les policiers est positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de $-4,8755$, ce qui équivaut à un $p < 0,0001$, ce qui est très significatif, mais en sens inverse. Cela signifie que moins le policier passe de temps avec le jeune et plus le changement de perception est positif et grand.

Hypothèse 1i : Cette hypothèse compare le type de clientèle à qui s'adresse le projet ou programme (primaire, secondaire ou tertiaire). C'est-à-dire que plus le projet se rapproche d'une clientèle générale ou primaire, plus le changement d'attitude envers les policiers est positif et grand. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de 2,9962, ce qui équivaut à un $p = 0,001$, ce qui est très significatif. En effet, plus le projet ou programme s'adresse à un public large et non à risque, plus l'attitude des jeunes change positivement alors qu'elle change moins lorsque les jeunes sont déjà délinquants ou à risque de l'être.

Hypothèse 1j : Cette hypothèse compare l'habit vestimentaire du policier lors de son projet, programme ou activité. Comme il y a des bénéfices positifs de porter l'uniforme ainsi que de porter des vêtements civils, cette hypothèse ne vise qu'à les comparer. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de 3,0172, ce qui équivaut à un $p = 0,001$. Ceci indique qu'il y a une différence significative entre le fait de porter un uniforme et le fait de porter des vêtements civils. En effet, l'uniforme change davantage l'attitude des jeunes de manière positive.

Hypothèse 1k : Cette hypothèse compare la fonction des policiers qui participent au projet ou au programme avec les jeunes, c'est-à-dire que plus le policier est un agent préventionniste et plus le changement d'attitude des jeunes est grand et positif. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de -2,0084, ce qui équivaut à un $p = 0,02$, ce qui signifie que plus les policiers occupent une fonction de

patrouilleur et plus il y a un changement significativement grand et positif de la part des jeunes.

Hypothèse 1l : Cette hypothèse compare l'endroit où le projet/programme est établi, c'est-à-dire que les pays où l'interculturalisme est prôné montrent davantage un changement d'attitude des jeunes grand et positif. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de 0,5043, ce qui équivaut à un $p = 0,31$, ce qui est non significatif. Ainsi, la politique d'immigration du pays où le programme/projet de prévention policier est fait n'a pas d'incidence sur le changement d'attitude ou de perception des jeunes face aux policiers.

Hypothèse 1m : Cette hypothèse compare le type d'activités effectuées avec les jeunes, c'est-à-dire que plus l'activité est ludique et plus le changement d'attitude des jeunes est grand et positif. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z de 1,9248, ce qui équivaut à un $p = 0,03$, ce qui signifie que plus l'activité est informelle et ludique, plus le changement d'attitude est positif et grand. Par contre, plus l'activité est un kiosque ou une rencontre sur les stupéfiants et plus le changement d'attitude est petit et négatif.

Hypothèse 1n : Cette hypothèse compare le ratio de policiers par jeunes, c'est-à-dire que plus il y a de policiers par jeunes et plus le changement d'attitude des jeunes est grand et positif. L'analyse de contraste sur la valeur de p indique une valeur de Z

de -1,8185, ce qui équivaut à un $p = 0,03$, ce qui signifie que plus le ratio de policiers est petit, plus le changement d'attitude est grand et positif contrairement à l'hypothèse.

Hypothèse 1o : Cette hypothèse permet d'additionner toutes les hypothèses de A à N en les transformant en score Z avec la moyenne et l'écart type des poids de chaque hypothèse. Les scores Z des quatorze variables sont additionnés et un nouveau poids est assigné à chaque étude selon la moyenne de l'addition des scores Z . Le nouveau poids de chaque étude est multiplié par le score Z de chaque étude et divisé par la racine carrée de l'addition des poids au carré. L'analyse de contraste multiple sur la valeur de p indique une valeur de Z de 0,6273 ce qui équivaut à un $p = 0,26$, ce qui est non significatif. L'addition de toutes les variables de A à N n'explique pas le changement d'attitude ou de perception des jeunes face aux policiers après un programme/projet policier.

Hypothèse 2 : Les méta-analyses des énoncés individuels qui sont utilisés dans trois études ou plus sont effectuées pour connaître les énoncés dont le changement d'attitude est significativement positif et significativement négatif.

Certaines études ont décrit les énoncés utilisés dans leurs échelles de perception ou d'attitude auprès des jeunes. L'analyse des énoncés individuels disponibles de certaines études ont permis de répertorier ceux qui reviennent trois fois ou plus. Les énoncés répertoriés sont mis dans un tableau commun (voir Appendice B, Tableau 1). En tout,

64 énoncés individuels sont utilisés dans trois recherches ou plus. La moyenne des poids de chaque recherche est calculée pour être capable d'assigner un poids en pourcentage à chaque recherche de chaque énoncé. La valeur du p de chaque recherche de chaque énoncé est trouvée à l'aide de l'outil Internet QuicGraph si la donnée est manquante. La valeur de p , sous la forme d'une méta-analyse, de chaque énoncé est trouvée avec et sans poids. Sur 64 méta-analyses, quatre énoncés ont des résultats significatifs positifs tant avec que sans poids et 16 énoncés ont des résultats significatifs positifs avec les poids seulement. Toujours sur les mêmes 64 méta-analyses, 11 énoncés ont des résultats significatifs négatifs avec les poids seulement et trois énoncés ont des résultats significatifs négatifs tant avec que sans poids. Le calcul des effets de taille des 34 énoncés significatifs est effectué par la suite selon les calculs mentionnés dans l'hypothèse 1 et est inscrit au Tableau 1.

Dans le prochain chapitre, les résultats décrits au présent chapitre sont discutés en lien avec la littérature et le contexte théorique. Certaines hypothèses sont émises sur les raisons possibles de certains résultats qui vont à l'encontre de cette littérature. De plus, il est question des limites de cette méta-analyse en plus de discuter des projets futurs en lien avec cet essai et les retombés dans le domaine policier.

Discussion

Dans la section Discussion, un retour sur les résultats est effectué. Entre autres, chaque hypothèse est reprise et comparée aux résultats d'études antérieurs. Les variables qui favorisent positivement et négativement le changement sont abordées pour chaque hypothèse. Le Tableau 5 présente un résumé récapitulatif des résultats de l'hypothèse 1a à n pour avoir une représentation visuelle globale.

Changements de perception des jeunes envers les policiers suite à un projet/programme de prévention

Cet essai démontre, par méta-analyse, qu'il est possible de changer la perception des jeunes envers les policiers suite à un programme ou projet policier. La littérature à cet effet est mitigée, certaines études ont des résultats positifs, d'autres ont des résultats négatifs alors que pour certaines études, il n'y a aucun changement. Lors du calcul de la moyenne de chaque étude répertoriée, le changement n'est que marginalement significatif alors que lorsque le poids de chaque étude est incorporé, le changement est très significatif. Comme le poids tient compte de la valeur de la méthode utilisée lors de l'étude, cela signifie que les études qui ont les meilleurs devis relèvent des changements de perception ou d'attitude significatifs de la part des jeunes. Cela est positif puisque cela signifie que plus la recherche est sérieuse et que les jeunes sont évalués avant le programme ou le projet et après celui-ci et qu'un groupe contrôle est pris en compte,

Tableau 5

Hypothèse 1a à n : récapitulatif des résultats des facteurs prédictifs du changement d'attitudes et de perceptions des jeunes face aux policiers

Facteurs prédictifs	Significatif	Direction de l'effet	Caractéristique du facteur anticipée
Âge	Oui	+	Jeunes de moins de 13 ans
Genre	Marginalement	+	Féminin
Origine ethnique	Non	+	Caucasien
Milieu de vie	Non	-	Rural
Foyer défavorisé/favorisé	Non	-	Défavorisé
Contact antérieur avec les policiers	Non	-	Contact antérieur positif ou neutre
Participation volontaire à l'activité	Non	+	Volontaire à participer
Durée du programme	Oui	-	Durée prolongée favorise le changement
Type de programme (primaire, secondaire, tertiaire)	Oui	+	Primaire
Port ou non de l'uniforme	Oui	+	Port de l'uniforme
Fonction du policier	Oui	-	Préventionniste
Politique d'immigration du pays	Non	+	Interculturalisme
Type d'activité effectuée	Oui	+	Activités ludiques
Ratio policiers/jeunes	Oui	-	Grand ratio ou moins de jeunes par policier
Combinaison de tous les facteurs prédictifs	Non	+	Combinaison de toutes les caractéristiques nommées ci-dessus

Note. Direction anticipée = +, direction non anticipée = -.

plus les résultats relèvent un changement d'attitude ou de perception. Parfois, ce sont les recherches qui ont une moins bonne méthode qui recueillent les meilleurs résultats, car il y a plusieurs variables non contrôlées. Il est donc important pour les futures recherches sur le changement de perception d'augmenter la qualité de la méthodologie pour avoir des résultats précis.

Variables qui favorisent le changement de perception des jeunes envers les policiers

De plus, les résultats de la méta-analyse démontrent que plusieurs variables favorisent significativement et améliorent favorablement le changement d'attitude envers les policiers. Lorsque le programme/projet de prévention comprend des jeunes en deçà de 13 ans, lorsque le programme/projet de prévention est primaire et qu'il inclut davantage de jeunes femmes (la variable est marginalement significative seulement), il y a un changement positif d'attitude des jeunes face aux policiers. De plus, le port de l'uniforme et le fait d'inclure une majorité d'activités de relations avec les jeunes face à des activités de type éducatif en classe incitent également les jeunes à changer favorablement d'attitude envers les policiers. Chacun de ces énoncés est argumenté en lien avec les énoncés trouvés dans la littérature.

Variables qui favorisent positivement le changement de perception des jeunes envers les policiers. La plupart des variables nommées précédemment suivent ce que la littérature prédit. Ainsi, les jeunes de moins de 13 ans ont plus de facilité à avoir des attitudes positives ou à améliorer leurs attitudes positivement. Les filles ont également

une meilleure opinion des policiers et en considérant cette variable, il en va de soi qu'elles changent plus facilement pour une meilleure attitude envers les policiers suite à un programme ou projet de prévention. Les jeunes vulnérables ou déjà ancrés dans la délinquance ont souvent une opinion plus négative des policiers et cela leur prend plus de temps et d'arguments pour les convaincre autrement. Il est trouvé que les programmes ou les projets destinés aux jeunes en général (qui inclut peu de jeunes à risque) produisent de meilleurs changements positifs envers les policiers et cela est en accord avec la littérature. Les programmes ou projets où des activités ludiques sont utilisées changent davantage l'attitude des jeunes que lorsque les activités sont didactiques et en classe. Voir un policier dans un contexte ludique permet aux jeunes de changer plus facilement sa perception de lui. Le policier qui est en classe, sans être dans l'exercice de ses fonctions de patrouilleur, il représente quand même l'autorité qui essaie d'influencer un jeune et de lui faire une certaine morale sur des sujets de lois, de drogues ou de violence. Pour ce qui est de l'uniforme, la littérature va dans les deux sens, ainsi, sans l'uniforme un lien de confiance peut se développer plus rapidement, mais peut ne pas être associé aux policiers en général, mais bien aux policiers spécifiques du programme ou projet. D'un autre côté, l'uniforme représente l'autorité et les policiers en général. Lorsque le jeune réussit à voir de l'humanité derrière l'uniforme, il est plus enclin à transposer cette humanité à tous les policiers. Cette méta-analyse supporte cette deuxième hypothèse. Ainsi, les programmes ou projets où les policiers sont en uniforme ont les meilleurs changements positifs d'attitudes ou de perceptions. Comme les énoncés des échelles s'adressent à tous les policiers en général et non pas à ceux spécifiques du

programme ou du projet, l'uniforme permet de transposer son opinion à tous les autres policiers même ceux qui ne prennent pas part au programme.

Variables qui favorisent négativement le changement de perception des jeunes envers les policiers. Certaines variables favorisent significativement le changement d'attitude, mais pas de la façon attendue. Chaque énoncé est argumenté de manière critique. La variable qui prend compte de la fonction des policiers est significative, mais alors qu'il est anticipé que les policiers qui ont une fonction de préventionniste sont plus enclins à favoriser un changement positif des jeunes envers eux, il n'en est pas le cas. Plus il y a de policiers patrouilleurs impliqués dans le programme/projet de prévention et plus il y a des changements favorables significatifs. Dans plusieurs études citées auparavant, plusieurs jeunes ne considèrent pas que les policiers préventionnistes représentent l'ensemble des policiers patrouilleurs. De plus, l'attitude envers les policiers préventionnistes est souvent déjà favorable avant le début d'un projet/programme, alors il est difficile de créer un grand changement de perception chez les jeunes. Il est alors possible que les jeunes qui ont un contact positif avec les policiers patrouilleurs dans le cadre d'un programme/projet de prévention améliorent de beaucoup leurs attitudes envers les policiers en général.

Deux autres variables ne vont pas dans le sens prévu : la durée du programme/projet de prévention et le ratio entre le nombre de policiers et le nombre de jeunes présents lors de l'activité. Premièrement, les résultats obtenus de cette méta-analyse montrent que

plus le policier passe du temps avec les jeunes et plus les jeunes présentent un changement d'attitude défavorable envers les policiers. Aucune hypothèse ou étude antérieure n'explique les statistiques trouvées dans cette méta-analyse. Il faut comprendre que l'analyse de contraste évalue seulement une relation linéaire. Cela signifie que les programmes policiers avec le moins de temps doivent donner les moins bons résultats et les études avec le plus de temps passé en présence des jeunes donnent les meilleurs résultats. La plupart des études sont des projets à très court terme ou sont des projets à très long terme. Est-ce possible que la variable de temps soit autrement que linéaire? Est-ce possible que la variable de temps soit quadratique? Hypothétiquement, voici ce qui peut se passer au niveau des jeunes si la variable est quadratique. Au début du projet, les jeunes sont contents de participer au programme/projet et ils ont une attitude favorable face au projet de prévention qui n'a pas duré longtemps (1 à 4 heures). Après la première phase initiale, les jeunes sont frappés avec les aspects plus réalistes des policiers et ces aspects peuvent diminuer leurs attitudes envers les policiers (4 à 17 heures). Puis après un bon nombre d'heures passé en compagnie des mêmes policiers, l'attitude des jeunes envers les policiers s'améliore de façon constante suite à la connaissance réelle des policiers (20 à 40 heures). Certains programmes/projets policiers de prévention sont très longs (plus de cent heures) et peuvent démotiver les jeunes, ce qui amène une attitude envers les policiers plus modérée. Cela n'est qu'une hypothèse pour expliquer pourquoi le modèle linéaire ne correspond pas aux attentes de la revue de littérature. Cette hypothèse pourrait être expérimentée dans une prochaine étude. Deuxièmement, il est anticipé qu'un grand ratio (plus de policiers pour moins de jeunes)

améliore l'attitude des jeunes envers les policiers. Hors la majorité des études qui obtiennent des changements d'attitudes significatives ont un petit ratio (souvent un policier par classe d'élèves). L'hypothèse relève du fait que plus il y a de policiers lors de l'activité et plus les jeunes peuvent apprendre à connaître au moins un policier. Il est possible que même avec un plus grand ratio, les jeunes et les policiers ne prennent pas l'initiative de mieux se connaître. Le manque d'étude avec un grand ratio peut également expliquer ce phénomène. Encore une fois, cette hypothèse pourrait être vérifiée dans le futur pour comparer de petits ratios à de plus gros ratios de programmes/projets de préventions policiers.

Variables qui n'ont pas d'effet sur le changement de perception des jeunes envers les policiers. Plusieurs variables utilisées pour les effets simples de contraste n'ont aucun effet significatif linéaire. Entre autres, l'origine ethnique, le milieu socioéconomique, le lieu de résidence (urbain, banlieue, rural), les contacts antérieurs avec la police, le volontariat des jeunes et des policiers et le type de modèle politique en matière d'immigration. Dans plusieurs cas, l'information sur plusieurs de ces variables est manquante. En donnant une note de zéro à ces études, cela ne permet pas de les comptabiliser dans l'analyse de contrastes. Avoir eu toutes les données de toutes les études, il est possible que les variables deviennent significatives, puisqu'elles sont toutes positives, mais non significatives. Chaque variable est argumentée de manière critique selon la littérature.

L'origine ethnique est la variable la plus étudiée quant à l'attitude des jeunes et des adultes envers les policiers tant de manière statique à un moment dans le temps qu'après un programme ou projet de prévention. Les études relèvent principalement des États-Unis où il y a plusieurs conflits basés sur l'origine ethnique. Par contre, comme certaines origines ethniques sont reconnues pour avoir de moins bonnes opinions sur les policiers que d'autres, le changement d'attitudes, de perceptions ou d'opinions devrait être plus grand. Dans l'étude en cours, il est démontré que le changement d'attitude, peu importe l'origine ethnique, est le même. Par contre, la majorité des citoyens qui ont participé aux divers programmes ou projets sont d'origine caucasienne, ce qui peut affecter le présent résultat. D'autres études futures doivent être effectuées où un nombre similaire de jeunes qui proviennent de différentes communautés culturelles ou de différentes origines ethniques pour en vérifier l'impact.

Le milieu socioéconomique est une variable qui n'est pas mentionnée pour chaque étude. Bien que la littérature indique que les citoyens d'un milieu défavorisé ont des attitudes plus négatives envers les policiers, certaines études mentionnent que cette variable agit en conjonction avec l'origine ethnique. Ainsi, un citoyen d'un milieu défavorisé et d'une origine ethnique autre que caucasienne a des attitudes plus négatives qu'un milieu défavorisé d'origine caucasienne. Le fait que la variable est mesurée seule et que l'échantillon de chaque étude est fortement d'origine caucasienne peut avoir influencé ce résultat.

La variable qui considère le type de milieu de vie (milieu urbain, rural ou de banlieue) n'est pas significative. Plusieurs des études ont lieu dans les milieux urbains ou urbains et dans les banlieues alors que peu d'études ont eu lieu dans les milieux ruraux. Il est donc plus difficile de démontrer la différence de changement d'attitude entre les différents milieux, bien qu'il y a plus de présences policières, manifestations et conflits sociaux dans les milieux urbains.

La variable du contact antérieur avec les policiers n'est pas présente pour la majorité des études. La plupart des études antérieures dans la littérature énoncent qu'un contact antérieur avec les policiers, bons ou mauvais, influence les jeunes à avoir une attitude plus négative avec les policiers. Puisque la variable n'est pas présente pour toutes les études et encore moins si ce contact est négatif ou positif, la variable n'est pas significative. Il est important d'en tenir compte dans une prochaine étude en plus du type de contact, car certaines recherches démontrent une différence entre un contact antérieur négatif et un contact antérieur positif.

Le volontariat à participer à l'étude tant chez les jeunes que chez les policiers est une variable peu évaluée. La plupart du temps, dans les programmes ou projets policiers effectués au sein d'une classe dans un établissement scolaire, les élèves n'ont pas le choix de participer. Il n'en est pas de même pour les activités ludiques, car elles sont souvent hors du programme scolaire et requièrent le volontariat des jeunes. L'hypothèse veut qu'un jeune motivé à participer à un programme policier soit plus enclin à changer

son attitude envers les policiers qu'un jeune non volontaire. De plus, un policier volontaire fait plus d'efforts pour s'intégrer avec les jeunes qu'un policier non volontaire. Il n'en est pas le cas. Même si la variable n'est pas mentionnée d'emblée, il est plus facile de présumer du volontariat des jeunes à participer à l'étude que pour le policier. Il y a également des facteurs complexes qui peuvent complexifier la notion de volontariat chez le policier. Le policier peut être volontaire pour participer à l'activité, mais peut le faire uniquement pour reprendre du temps qu'il doit à son corps policier ou pour obtenir une promotion. Faut-il différencier le type de volontariat des policiers dans une étude future?

Le modèle politique d'immigration est une variable ajoutée et qui n'a jamais été utilisée concernant la perception des jeunes envers les policiers. La littérature mentionne l'origine ethnique comme source de différence entre les attitudes ou perceptions des jeunes face aux policiers. L'hypothèse des politiques d'immigration du pays d'accueil est faite comme étant à l'origine des différences d'attitude envers les policiers chez les personnes de différentes origines ethniques. La variable des modèles politiques d'immigration n'est pas significative, mais comme celle de l'origine ethnique ne l'est pas, celle des politiques d'immigration ne doit pas l'être également puisque les variables sont reliées. Peut-être doit-elle être analysée en conjoncture avec l'origine ethnique seulement et exclure les personnes de communauté caucasienne? D'autres études peuvent être effectuées dans ce sens.

Effets de certains énoncés similaires sur le changement de perception des jeunes envers les policiers suite à un projet/programme de prévention

Avec l'hypothèse 2, chaque énoncé de toutes les échelles présentes dans toutes les études répertoriées de la méta-analyse globale sont analysées à l'aide de méta-analyses multiples. Les poids de chaque étude sont calculés selon la cotation donnée à chaque étude participante pour l'hypothèse 1, mais ils varient selon la moyenne pour chaque énoncé. Le Tableau 6 présente un résumé récapitulatif des résultats de l'hypothèse 2 pour avoir une représentation visuelle globale des énoncés significatifs.

Énoncés qui favorisent positivement le changement de perception des jeunes envers les policiers

Quatre énoncés sont positivement significatifs avec ou sans pesées alors que seize autres sont positivement significatifs avec pesées seulement. Sur les vingt énoncés positivement significatifs, cinq sont en lien avec l'aide que la police apporte aux citoyens et aux jeunes. De plus, quatre énoncés sont en relation avec le travail que les policiers font (bon travail, garde la ville en bon état, empêche plus de crime, garde la loi et l'ordre). La moitié des énoncés décrivent davantage le travail policier d'un point de vue objectif ou selon la définition explicitée d'une perception dans le contexte théorique. Six énoncés décrivent les policiers aux moyens d'adjectifs (*stupide, dévoué, brave, fâché, juste, tête enflée*), par contre, en regardant la valeur de p , ils sont les énoncés qui ont un plus bas taux de signification. Un des énoncés est davantage dans le registre d'intensité d'émotion (*les policiers vous accusent de choses que vous n'avez pas faites*). Les autres énoncés sont en lien avec la perception du jeune face à sa relation avec les

Tableau 6

Hypothèse 2 : récapitulatif des résultats des énoncés significatifs lors de méta-analyses dans le changement d'attitudes ou de perceptions des jeunes face aux policiers

Énoncés en français ou en anglais	Significatif sans pesée	Significatif avec pesée	Direction de l'effet
Police officers are usually courteous.	Non	Marginalement	-
Les policiers font du bon travail.	Oui	Oui	+
I have a lot of respect for the police.	Non	Oui	+
I think a school cop is someone who just walks around and can't arrest anyone off school grounds.	Oui	Oui	-
I think a school cop is in the school because he couldn't do the job in the street.	Oui	Oui	-
I think policeman have their jobs because they can't do anything else.	Oui	Oui	-
I think a school cop is the same as any other cop.	Non	Oui	-
La police de mon quartier est gentille avec les gens. (friendly)	Non	Oui	-
Do you think police treat all nationalities alike?	Non	Oui	-
Do you think that the police treat Negro and white people alike?	Non	Oui	-
Do you feel that policemen treat all people alike?	Marginalement	Oui	-
Do you think that the police can steal and get away with it?	Non	Oui	-
Do you think that the police try not to arrest innocent people?	Oui	Oui	-
Do you think the police get criticized too often?	Non	Oui	-
Do you think people would be better off if there were more policemen?	Oui	Oui	-
Do you think that being a policeman is a good job for an intelligent guy?	Non	Oui	-
Les policiers me font peur, car ils me font penser à un événement négatif.	Non	Oui	+
I think that police are friendly or polite.	Non	Oui	-

Note. Direction anticipée = +, direction non anticipée = -.

Tableau 6

Hypothèse 2 : récapitulatif des résultats des énoncés significatifs lors de méta-analyses dans le changement d'attitudes ou de perceptions des jeunes face aux policiers (suite)

Énoncés en français ou en anglais	Significatif sans pesée	Significatif avec pesée	Direction de l'effet
Les rencontres que j'ai eues avec les policiers étaient agréables et plaisantes.	Oui	Oui	+
Les policiers sont justes (fair) avec les jeunes.	Non	Oui	+
The police really try to help you when you're in trouble.	Non	Oui	+
Police keep city good.	Oui	Oui	+
Police are stupid.	Non	Oui	+
Police protect us from harm.	Non	Oui	+
You can rely on the police in times of distress.	Non	Oui	+
Police are dedicated men.	Non	Oui	+
The police are always mad at kids.	Non	Oui	+
Police help me help myself.	Non	Oui	+
Police represent trouble instead of help.	Non	Marginalement	+
Police are brave men.	Non	Oui	+
The police are protective of our country.	Non	Marginalement	+
The police keep law and order.	Non	Oui	+
Je fais confiance aux policiers.	Oui	Oui	+
Sans la police, il y aurait plus de crimes.	Marginalement	Oui	+
J'ai l'impression que les policiers sont là pour m'aider.	Non	Oui	+
Do you think police accuse you of things you didn't even do?	Non	Oui	+
Do you think that the police think they are «big shots» because they wear a badge?	Non	Oui	+

Note. Direction anticipée = +, direction non anticipée = -.

policiers (*rencontre agréable et plaisante, fait confiance aux policiers, respectent les policiers, les policiers me font peur*), mais sont beaucoup moins significatifs que les énoncés en lien avec le travail policier en comparant la valeur de p et de Z .

Énoncés qui favorisent négativement le changement de perception des jeunes envers les policiers

Onze énoncés sont négativement significatifs avec pesées seulement, alors que trois le sont avec et sans pesées. Tous les énoncés négativement significatifs proviennent presque exclusivement des énoncés de la recherche 12 (Bouma & Williams, 1970; Bouma, Williams, International Association of Chiefs of police, & United States of America, 1972; Mulder, 1979) et 19 (Templeman & Hillsborough Cty Criminal Justice Planning, 1979). À une reprise, un énoncé se retrouve dans la recherche 41 (Brensilber, Krasco, & Wright, 1997). Les énoncés négativement significatifs portent sur le traitement égalitaire porté à tous, les caractéristiques des policiers et les préjugés des policiers. Les énoncés décrivent davantage des attitudes avec une intensité prononcée. Dans le cas des recherches 12 et 19, ce sont des programmes de liaison scolaire où le policier présent dans l'établissement scolaire effectue également des tâches répressives et où les contacts entre les jeunes et les policiers sont relativement peu fréquents. De plus, l'étude 12 est la première évaluation du programme de liaison scolaire. En plus, certains événements publics et politiques entre la communauté caucasienne et noire sont survenus à cette époque qui peuvent ainsi rendre les données significativement négatives suite aux programmes.

Discussion générale sur l'utilisation des énoncés qui favorisent significativement le changement de perception des jeunes en matière d'échelle de perceptions. Lors de la création d'une échelle d'énoncés de la perception des jeunes face aux policiers, il est important de tenir compte de l'analyse des énoncés significatifs, tant positifs que négatifs. Ainsi, l'analyse rapporte que des énoncés d'opinions ou de perceptions avec moins d'intensité et plus en lien avec le travail des policiers obtiennent de meilleurs résultats dans le changement d'attitudes et de perceptions. Il est également important de prendre en compte que les énoncés formulés au « Je » demandent une implication plus directe de la part du jeune et peuvent s'avérer plus justes puisque plusieurs énoncés qui décrivent les policiers formulés au « Je » sont significatifs.

Il est à noter que les attributs ou caractéristiques qui sont positivement significatifs sont davantage en lien avec une caractéristique de la fonction policière (brave, dédié, fâché envers les jeunes, aider les gens, garder la paix, protéger des crimes), qu'avec une caractéristique personnelle (intelligents, racistes, gentils, polis).

En dernier lieu, la plupart des échelles des études participantes sont assez hétéroclites. Les échelles ont des caractéristiques du travail des policiers, des caractéristiques des policiers, des attitudes envers des actions policières et des préjugés. Lors du calcul des échelles, les énoncés doivent tous mesurer le même facteur. Si plusieurs facteurs sont mesurés à l'intérieur de la même échelle, il est important de la scinder en sous-échelles lors de l'analyse, car la valeur de p et la taille d'effet peuvent

ainsi être bonifiées. Les vingt énoncés positivement significatifs peuvent être divisés en deux échelles, une qui mesure la perception des jeunes par rapport au travail policier et l'autre qui mesure la perception des caractéristiques des policiers. De plus, les cinq énoncés sur l'aide apporté aux citoyens par les policiers peuvent être intégrés en un ou deux énoncés seulement.

Limites de la méta-analyse

Cette méta-analyse contient quelques limites. Certaines études non publiées sont impossibles à trouver, bien qu'il soit calculé qu'un grand nombre de recherches, 68 au minimum, sont requises pour invalider la méta-analyse. Certaines études n'ont pas été trouvées, car elles ont été effectuées il y a plus de quarante ans ou sont constituées de rapports de police non conservés. De plus, certains auteurs ne veulent pas partager leurs données et refusent d'envoyer leurs résultats, même s'ils disent avoir fait une recherche qui correspond aux critères d'inclusion de la méta-analyse. Plusieurs études récentes sont rapportées dans des journaux internationaux et ne rapportent pas tous les détails des analyses statistiques, alors que les études les plus anciennes contiennent généralement les données brutes qui permettent de faire l'analyse de données complète. Aussi, plusieurs données des études sont calculées (moyennes, écarts-types, valeur de p , taille d'effet, etc.) puisqu'elles ne sont pas disponibles pour un bon pourcentage d'études. Plusieurs études ne mentionnent pas les données sociodémographiques des jeunes et des policiers ou les énoncés de l'échelle que les chercheurs ont utilisés. Comme aucune échelle de pesée validée ne répond aux besoins de cette méta-analyse, une échelle de

pesée est construite. Cette échelle de pesée n'est pas validée. Dans le contexte d'évaluation de programmes et projets de prévention policier, une échelle de méthodologie conventionnelle ne permet pas de garder la totalité des études trouvées. Avec une échelle qui n'accepte que les études expérimentales ou quasi expérimentales, les trois quarts des études de cette méta-analyse auraient été rejetées pour devis pré expérimentaux. La comparaison de cinq études ne permet pas de faire beaucoup de constats dans le domaine d'évaluation de projets policiers. Il est important que toutes les études à méthodologie plus faibles soient prises en compte, mais à une valeur moindre et non pas qu'elles soient écartées complètement. Comme il est évident que les recherches ne sont pas toutes de la même qualité méthodologique, cela peut causer des variations dans les résultats. Sans être une limite, habituellement, les études les plus robustes donnent les résultats les plus conservateurs. Dans cette méta-analyse, lorsque l'échelle de pesée est appliquée aux résultats des études participantes, les résultats sont bonifiés et il y a plus de données significatives. Si l'échelle de pesée sert à diminuer la proportion des résultats d'études à très faibles méthodes et à bonifier la proportion des résultats d'études à très fortes méthodes, selon le théorème mentionné ci-haut, le résultat global doit être moindre. Hors, dans cette méta-analyse, le résultat global avec pesée est quelque peu au dessus du résultat global sans pesée. Deux hypothèses s'imposent. Premièrement, les études participantes qui utilisent de bonnes méthodes (expérimentales ou quasi expérimentales) ont de bons résultats, ce qui signifie qu'il y a vraiment un changement d'attitudes ou de perceptions significatif chez les jeunes envers les policiers. Deuxièmement, l'échelle de pesée utilisée dans cette méta-analyse ne mesure pas

seulement la robustesse du devi, mais également d'autres formes de validités qui viennent compenser et donner de la valeur à des études qui auraient eu de meilleurs résultats si leurs devis avaient été plus robustes. Dans tous les cas, l'échelle de pesée, appliquée uniformément à toutes les études, a permis de trouver que le changement d'attitudes et de perceptions des jeunes envers les policiers est significatif. Un auteur contacté pour des informations supplémentaires sur sa recherche explique qu'il y a eu une erreur de publication et que les données statistiques de l'article sont fausses et il redonne les bonnes données. Il est donc possible d'avoir des erreurs statistiques avec les données brutes de chaque étude trouvée. Malgré ces limites, plusieurs données significatives sont trouvées et elles sont en concordance avec les hypothèses énoncées, ce qui démontre que l'échelle de pesées et les valeurs calculées sont justes.

Projets futurs possibles

Cette méta-analyse peut donner lieu à plusieurs projets futurs. Il est pertinent de valider l'échelle de pesée créée dans un projet futur. Cela peut être effectué en utilisant des études qui sont évaluées à l'aide d'une autre échelle de pesée valide et de vérifier si l'échelle de pesée construite est en concordance. Il est également possible de valider l'échelle de pesée à l'aide d'un critère interjuge pour évaluer la validité interne de l'outil.

Il est pertinent de diffuser l'information de cette méta-analyse aux corps policiers pour qu'ils puissent bénéficier des résultats pour améliorer leurs pratiques policières lors

de programmes ou projets policiers de préventions. Les corps policiers et chercheurs anglophones qui ont participé à cette méta-analyse en répondant à des questions par courriel ou au téléphone vont recevoir un sommaire des conclusions et recommandations de la méta-analyse en anglais. Les corps policiers et chercheurs francophones vont avoir l'essai intégral suite à sa diffusion initiale.

En dernier lieu, il est pertinent d'évaluer un projet ou programme policier de prévention du début à la fin, en intégrant et mesurant les variables de la méta-analyse pour optimiser le changement de perceptions chez les jeunes. Une nouvelle échelle de perception des policiers peut être créée avec les énoncés décrits dans l'hypothèse 2 et validée auprès d'une population jeunesse qui a reçu le programme ou projet en plus d'évaluer une population jeunesse contrôle. Il est encore plus pertinent d'utiliser un programme ou projet de prévention qui est déjà évalué pour être certain qu'il est efficace et réponds aux objectifs de départ.

Le prochain chapitre conclut cet essai et apporte les raisons qui en justifient sa présence et les nouvelles connaissances scientifiques apportées par les résultats de cette méta-analyse.

Conclusion

Cet essai effectué principalement par méta-analyse veut démontrer, dans un premier temps, la possibilité d'un changement d'attitude ou de perception chez des jeunes d'âge primaire et secondaire envers les policiers suite à un projet/programme policier de prévention qui comporte une implication policière. Après 1979, aucune étude n'a analysé par méta-analyse cette prémisse, et certains auteurs (Petrosino, Guckenburg, & Fronius, 2011, 2012) ont même énoncé l'importance de le faire.

Dans un deuxième temps, les effets de contraste de 14 variables et de l'effet de contraste combinés veulent évaluer quelles variables jouent un plus grand rôle en faveur de l'atteinte de ce changement d'attitudes des jeunes envers les policiers. Aucune méta-analyse récente effectuée n'évalue tous les programmes/projets policiers de préventions en lien avec le changement d'attitudes ou de perceptions des jeunes face aux policiers. Bien que certaines variables ont été évaluées antérieurement, ils l'ont été de façon statique, c'est-à-dire, dans un moment dans le temps, et sans que ce soit nécessairement en lien avec le changement avant et après un programme/projet de prévention. De plus, certaines des variables en lien avec les policiers n'ont jamais été évaluées auparavant. Il est important de considérer tant des facteurs sociodémographiques des jeunes, mais également ceux associés aux policiers. Sur un niveau plus macro, il faut considérer les politiques ministérielles liées aux communautés culturelles ainsi que les niveaux de prévention et les modèles policiers des endroits où l'étude est effectuée.

En dernier lieu, les énoncés des échelles eux-mêmes sont analysés à l'aide de méta-analyses multiples dans le but de comprendre à quel niveau et sur quelles caractéristiques le changement d'attitudes et de perceptions s'effectue chez les jeunes. Ainsi, certaines études ont peut-être un effet de changement positif d'attitude des jeunes envers les policiers, mais comme ils n'ont pas utilisé les bons énoncés, ils n'ont peut-être pas réussi à détecter ce changement. Ce dernier point permet de pousser davantage la recherche sur le changement d'attitude et de perception et possiblement de créer une nouvelle échelle de perception envers les policiers mieux adaptée au temps et à l'époque en tenant compte de tous les énoncés de cet essai.

Les études passées en revue dans le contexte théorique de cet essai démontrent plusieurs raisons pour lesquelles il est important que les jeunes puissent avoir une meilleure opinion des policiers. En effet, cela peut permettre, entre autres, aux jeunes d'avoir une meilleure opinion des policiers à l'âge adulte et d'avoir de meilleures relations avec les policiers. Les meilleures relations des citoyens avec les policiers contribuent à améliorer les conditions de vie dans le quartier dans lequel ils vivent en partageant certaines informations avec les policiers et en participant à des programmes communautaires de prévention du crime.

Concrètement, cet essai professionnel peut servir à plusieurs fins sur le plan de la recherche, sur le plan professionnel, sur le plan de la formation professionnelle, sur le plan de la prévention et sur les programmes policiers (le programme idéal et sa

conception). Premièrement, sur le plan de la recherche, les effets de contraste rapportent certains effets contradictoires avec la littérature alors que d'autres vont dans le sens de la littérature. Certaines études sont effectuées dans les années soixantes et certains concepts ne sont peut-être plus actuels. Par exemple, les concepts de favoritismes envers les communautés favorisés et caucasienne chez les policiers est moins visible aujourd'hui. De plus, alors que plusieurs recherches ont étudié les communautés culturelles et les différences de perceptions, cela n'est pas significatif dans cette méta-analyse. Sur le plan de la formation professionnelle, il est possible d'utiliser cette méta-analyse de deux façons. Premièrement, lors de l'enseignement de théories à des jeunes, il est important de considérer les facteurs prédicteurs importants qui permettent non seulement d'assimiler les apprentissages mais de leur faire changer de perceptions par rapport aux théories enseignées. Deuxièmement, lors de l'enseignement aux futurs policiers, il est important de leur apprendre des notions de changement d'attitudes et de perceptions chez les jeunes et les citoyens ainsi que les raisons pour lesquelles cela est essentiel. De plus, cela va être important de leur apprendre les facteurs prédicteurs qui peuvent changer l'avis des jeunes face à eux. Cette méta-analyse est surtout importante sur le plan professionnel des policiers et en particulier en matière de prévention. Maintenant qu'il est connu que les jeunes peuvent changer de perceptions suite à un programme ou projet policier, il est utile que les corps policiers conçoivent ou améliorent les programmes déjà existants pour les rendre plus efficaces dans ce sens. Par exemple, il est important que certains des policiers qui prennent part dans les programmes soient des patrouilleurs en uniforme et que les activités soient davantage

ludiques. Cela favorise le changement d'attitude. De plus, si un policier doit donner un programme tertiaire à des garçons délinquants, il sait que les changements d'attitudes ou de perceptions risquent de se produire en quantité moindre. Il peut ainsi venir combler ce manque en mettant des activités plus ludiques, en amenant l'aspect de volontariat (surtout chez le policier qui aura une clientèle difficile) et en gardant le projet relativement court. En étant conscient que le changement va être moindre, il y a moins d'attente et moins de déceptions, surtout chez les policiers. Le programme idéal est difficile à déterminer, car un programme doit répondre à un besoin ou une problématique. Le programme idéal est un programme pour les jeunes en bas de 13 ans, dans un milieu de prévention primaire, donc chez tous les jeunes. Le programme peut être en lien avec les relations avec la communauté, la connaissance du métier de policier et de la diminution de la violence à l'école. Les policiers doivent être en uniforme et provenir de leur quartier pour favoriser le rapprochement. Selon la littérature, de la prévention primaire tôt diminue la criminalité, empêche l'enracinement d'attitudes ou de perceptions défavorables envers les policiers et peut même diminuer la délinquance subséquente et améliorer le taux de dévoilement aux policiers. Si le programme est conçu pour répondre à une problématique spécifique (prévention secondaire), à une clientèle plus âgée et à risque de délinquance, les policiers doivent favoriser les activités ludiques qui fonctionnent mieux que les présentations en classe sur les règles de la loi. De plus, il est important d'évaluer le programme à toutes les étapes de celui-ci et de valider si le programme change réellement les attitudes ou perceptions des jeunes face aux policiers même si les facteurs sont respectés. Il est important, sur le plan de la

recherche, de prendre en note plus de variables socio-démographiques des policiers, des jeunes et des programmes lors de l'évaluation pour évaluer les facteurs prédictifs qui ne sont pas significatifs (car il y a peu de données disponibles). D'autres variables, telles que l'origine ethnique et culturelle des policiers n'ont jamais été prises en compte et devraient l'être lors de future évaluation.

Les principaux objectifs de cet essai sont atteints. La méta-analyse est une méthode efficace et innovatrice pour déterminer un résultat global provenant de nombreuses recherches. Plusieurs études sont consultées dans le cadre de cet essai et 72 coefficients de corrélation sont retenus. Il faut au minimum 370 études pour l'invalider, ce qui augmente la puissance de sa méthode statistique. Pour ce qui est de la contribution de cet essai, plusieurs résultats trouvés sont importants puisque certains confirment des études passées alors que d'autres les infirment. Toutefois, d'autres résultats sont nouveaux et apportent de nouvelles pistes d'améliorations. Le contexte théorique de l'essai explique l'importance d'une attitude ou d'une perception favorable d'un citoyen envers les policiers. Un citoyen avec une attitude favorable est plus enclin à aider les policiers lorsqu'il est témoin d'un crime ou d'un incident grave; il est plus enclin à dénoncer ses agresseurs et à faire confiance au système de justice. L'adolescence est une période charnière où le jeune essaie de se faire sa propre opinion, il se dissocie de la perception de ses parents et adopte un peu plus le système de valeurs de ses pairs. C'est le moment où de mauvaises expériences avec les policiers peuvent cristalliser une mauvaise perception des policiers si aucun programme/projet policier de prévention n'est effectué.

Il est donc important que les policiers utilisent les énoncés trouvés dans cet essai pour améliorer leurs programmes de prévention afin de favoriser de meilleures attitudes et perceptions des jeunes envers eux; jeunes qui sont la relève de demain.

Références

Références du contexte théorique

- Adams, G. B. (1973). *Attitudes and perceptions of police officials toward crime and delinquency prevention programs in ten California cities* (Order No. 7331317). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (302 687 992). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302687992?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Alain, M., Pelletier, L. G., & Boivin, M. (2000). Les plans de recherches expérimentaux. Dans R. J. Vallerand, & U. Hess (Éds), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 133-162). Boucherville, Qc, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Allport, G. W. (1932). Review of Students' Attitudes. *Psychological Bulletin*, 29(5), 356-358. doi: 10.1037/h0069075
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. Dans M. Fishbein (Éd.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1-13). New York, NY: Wiley.
- Amoroso, M., Brum, M., & Gonçalves, R. S. (2014). Police, participation et accès aux droits dans des favelas de Rio de Janeiro: l'expérience des Unités de police de pacification (UPP). *L'Ordinaire des Amériques*, (216). Repéré à <https://orda.revues.org/1014?lang=es> le 3 novembre 2016.
- Arrick L, J., & Wade, J. E. (2005). Police perceptions of social capital and sense of responsibility: An explanation of proactive policing. *Policing*, 28(1), 49-68. Document consulté de Academic Search Complete, EBSCOhost le 15 juin 2015.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory. Repéré à file:///C:/Users/Julie%20Dagenais/Desktop/bandura_sociallearningtheory.pdf le 15 octobre 2014.
- Barnes, L. M. (2008). *Policing the schools: An evaluation of the North Carolina school resource officer program* (Order No. 3326961). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304 372 953). Repéré le 19 novembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/304372953?accountid=14725>

- Baron, R. A., Byrne, D., & Suls, J., (1989). Attitudes: Evaluating the social world. Dans J. P. Lenney (Éd. de la collection), *Exploring social psychology* (3e éd. pp. 79-102). Needham, MA: Allyn, & Bacon.
- Bayley, B. K. (2002). *Fear of crime and perceptions of law enforcement among American youth* (Order No. 3077197). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (305 524 268). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305524268?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Bellman, A. (1935). A police service rating scale. *Journal of Criminal Law & Criminology* (08852731), 26(1), 74-114. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 1er janvier 2016.
- Bennett, F. S., Jr. (2000). *School security officers in alabama public schools: The current status and perception of role expectations* (Order No. 9997030). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304 577 219). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304577219?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Bouchard, G. (2013). Pour une histoire intégrante. La construction de la mémoire dans une société diversifiée. *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 66(3-4), 291-305. doi: 10.7202/1025531. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/haf/2013/v66/n3-4/1025531ar.pdf> le 20 août 2016.
- Bowey, L., & McGlaughlin, A. (2006). The Youth Crime Reduction Video Project: An Evaluation of a Pilot intervention Targeting Young People at Risk of Crime and School Exclusion. *Howard Journal of Criminal Justice*, 45(3), 268-283. doi: 10.1111/j.1468-2311.2006.00421.x
- Bracy, N. L. (2011). Student Perceptions of High-Security School Environments. *Youth & Society*, 43(1), 365-395. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 20 mars 2015.
- Brady, K. P., Balmer, S., & Phenix, D. (2007). School-Police Partnership Effectiveness in Urban Schools: An Analysis of New York City's Impact Schools Initiative. *Education and Urban Society*, 39(4), 455-478. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Brandl, S. G., Frank, J., Wooldredge, J., & Watkins, R. C. (1997). On the Measurement of Public Support for the Police: A Research Note. *Policing*, 20(3), 473-480. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 20 mars 2015. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1108/13639519710180051>.

- Brewer, M. B., (1996). When stereotypes lead to stereotyping: The use of stereotypes in person perception. Dans C.N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Éds), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 254-275). New York, NY: The Guilford press.
- Brewer, M. B., Dull, V., & Lui, L. (1981). Perceptions of the Elderly: Stereotypes as Prototypes. *Journal of Personality & Social Psychology*, 41(4), 656-670. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 20 mars 2015.
- Brewer, M. I., & Lui, L. (1984). Categorization of the elderly by the elderly: effects of perceiver's category membership. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 10, 585-595. doi: 10.1177/0146167284104012
- Brick, B. T., Taylor, T. J., & Esbensen, F. (2009). Juvenile attitudes towards the police: The importance of subcultural involvement and community ties. *Journal of Criminal Justice*, 37(5), 488-495. doi: 10.1016/j.crimjus.2009.07.009
- Brodeur, J. P. (2003). Les visages de la police: pratiques et perceptions [Images of the police: Practice and perceptions]. *Montréal, Qc, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal*. Repéré à <http://classiques.uqac.ca/> le 24 septembre 2014.
- Brown, A., III. (1997). *African-american males' perception of law enforcement: A psychophysiological perspective* (Order No. 9811606). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304392498). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304392498?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Brown, B. (2006). Understanding and assessing school police officers: A conceptual and methodological comment. *Journal of Criminal Justice*, 34(6), 591-604. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2006.09.013
- Brown, B., & Benedict, W. R. (2002). Perceptions of the police: Past findings, methodological issues conceptual issues and policy implications. *Policing*, 25(3), 543-580. doi: 10.1108/13639510210437032
- Brown, L. P. (1970). *Evaluation of police-community relations programs* (Order No. 7115689). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (302 527 382). Repéré le 19 novembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/302527382?accountid=14725>
- Bussières, J.-F. (1996). *Unstructured community approach to youth programs: A case study of the Ottawa police youth centre* (Order No. MM15702). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304 307 528). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304307528?accountid=14725> le 18 novembre 2014.

- Byrne, J., & Jarman, N. (2011). Ten years after Patten: Young people and policing in Northern Ireland. *Youth & Society*, 43(2), 433-452. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Carlson, H. M., & Sutton, M. S. (1975). The effects of different police roles on attitudes and values. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 91(1), 57-64. doi: 10.1080/00223980.1975.9915797
- Centre international pour la prévention de la criminalité CIPC (2010). *Rapport international prévention de la criminalité et sécurité quotidienne : tendances et perspectives*. Repéré à <http://www.crime-prevention-intl.org> le 15 mars 2015.
- Charrette, Y., Crocker, A., & Billette, I. (2011). The judicious judicial dispositions juggle: Characteristics of police interventions involving people with a mental illness. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(11), 677-685. Document consulté de MEDLINE, EBSCOhost le 29 avril 2016.
- Chen, M. C. (1988). *An analysis of citizen contacts with police* (Order No. 8826639). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (303 591 093). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/303591093?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Clark, J. P., & Wenninger, E. P. (1964). The attitude of juveniles toward the legal institution. *The Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science*, 55(4), 482-489. Document consulté de Legal Source, EBSCOhost le 19 décembre 2014.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. Current directions in psychological science, 1(3), 98-101. Repéré le 4 novembre 2016 à <http://137.148.49.106/offices/assessment/Assessment%20Reports%202006/CoS/Psychology%203%20of%203.pdf>
- Cordeau, G., & Boivin, R. (2014). La sécurité et la police : perceptions des Montréalais. Dans *Lecture de l'environnement du Service de Police de la Ville de Montréal 2013* (pp. 22-36). Montréal, Qc, Canada: SPVM, CICC, & Université de Montréal.
- Cox, T. C., & Falkenberg, S. D. (1987). Adolescents' attitudes toward police: An emphasis on interactions between the delinquency measures of alcohol and marijuana, police contacts and attitudes. *American Journal of Police*, 6(2), 45-62. Résumé consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 23 octobre 2015.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

- Debaty, P. (1967). La mesure des attitudes. Dans P. Fraisse (Éd. de la collection), *Le psychologue*. France, Paris : Presses universitaires.
- Deluermoz, Q. (2003). Images de policiers en tenue, images de gendarmes : vers un modèle commun de représentants de l'ordre dans la France de la seconde moitié du XIXe siècle. *Sociétés & représentations*, 16(2), 197-211.
- De Morton, N. A. (2009). The PEDro scale is a valid measure of the methodological quality of clinical trials: a demographic study. *Australian Journal of Physiotherapy*, 55(2), 129-133. Repéré le 15 octobre 2016 à http://ac.els-cdn.com/S0004951409700431/1-s2.0-S0004951409700431-main.pdf?_tid=113122fc-a2e6-11e6-bb6d-00000aacb35d&acdnat=1478302149_eb00da64c54361d5e151a611acd7b9e8
- Debarice-Okomba, H., (2014). Les relations police-citoyens : faire face aux défis émergents. Dans *Lecture de l'environnement du Service de Police de la Ville de Montréal* 2013 (pp. 37-43). Montréal, Qc, Canada : SPVM, CICC, & Université de Montréal.
- Dirikx, A., Gelders, D., & Parmentier, S. (2012). Police–youth relationships: A qualitative analysis of Flemish adolescents' attitudes toward the police. *European Journal of Criminology*, 9(2), 191-205. doi: 10.1177/1477370811427518
- Dowler, K. (2002). Media influences on citizen attitudes toward police effectiveness. *Policing & Society*, 12(3), 227-228. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 20 mars 2015.
- Dowler, K., & Zawilski, V. (2007). Public perceptions of police misconduct and discrimination: Examining the impact of media consumption. *Journal of Criminal Justice*, 35(2), 193-203. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2007.01.006
- Dunn, Charles Willard, III. (1979). *Interventions to improve youth attitudes toward the police; a survey and analysis of programs* (Order No. 7927329). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (302 947 807). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302947807?accountid=14725> le 24 septembre 2014.
- Eberhardt, J. L., & Fiske, S. T. (1996). Motivating individuals to change: What is a target to do? Dans C.N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Éds), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 254-275). New York, NY: The Guilford press.
- Esbensen, F., & Osgood, D. W. (1999). Gang resistance education and training (GREAT): Results from the national evaluation. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36(2), 194-225. doi: 10.1177/0022427899036002004

- Esbensen, F., Peterson, D., Taylor, T. J., & Osgood, D. W. (2012). Results from a multi-site evaluation of the G.R.E.A.T. program. *JQ: Justice Quarterly*, 29(1), 125-151. doi: 10.1080/07418825.2011.585995
- Estévez, E., Jiménez, T. I., Moreno, D., & Musitu, G. (2013). An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school. *The Spanish Journal of Psychology*, 16(E22), 1-13. Document consulté de PsycINFO, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Field, A. (2005a). Everything you ever wanted to know about statistics (Well, sort of). Dans D.B. Wright (Éd. de la collection), *Discovering statistics using SPSS* (2e éd., pp. 1-36). Londre, Angleterre: Sage publications.
- Field, A. (2005b). Exploratory factor analysis. Dans D.B. Wright (Éd. de la collection), *Discovering statistics using SPSS* (2e éd., pp. 619-680). Londre, Angleterre: Sage publications.
- Fierimonti, A. L. (1982). *Eleven police-school liaison programs in Michigan: A comparative study of success and failure* (Order No. 8306877). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (303 249 165). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/303249165?accountid=14725> le 18 novembre 2014.
- Fine, M., Freudenberg, N., Payne, Y., Perkins, T., Smith, K., & Wanzer, K. (2003). Anything can happen with police around: Urban youth evaluate strategies of surveillance in public places. *Journal of Social Issues*, 59(1), 141-158. Document consulté de *Academic Search Complete*, EBSCOhost le 31 janvier 2015.
- Finn, P. (2006). School Resource Officer Programs. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 75(8), 1-7. Document consulté de Legal Source, EBSCOhost le 20 mars 2015.
- Finn, P., McDevitt, J., Department of Justice, W. J., & Abt Associates, I. D. (2005). National Assessment of School Resource Officer Programs. Final Project Report. Document Number 209273. *US Department of Justice*. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Finn, P., Shively, M., McDevitt, J., Lassiter, W., Rich, T., Department of Justice, W. J., & Abt Associates, I. D. (2005). Comparison of program activities and lessons learned among 19 school resource officer (SRO) programs. Document Number 209272. *US Department of Justice*. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 20 février 2015.

- Fitzgerald, R. T., & Carrington, P. J. (2011). Disproportionate minority contact in Canada: Police and visible minority youth. *Canadian Journal of Criminology & Criminal Justice*, 53(4), 449-486. Document consulté de Legal Source, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Froelich Cim, A. (2009). *Les orientations d'acculturation transmises aux élèves immigrants au secondaire à sherbrooke: Analyse des documents officiels et scientifiques* (Order No. MR61496). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (577000005). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/577000005?accountid=14725> le 20 août 2016.
- Fully, P. (1993). Students as crime fighters. *Alberta report*, 20(16), 34-35. Document consulté de l'Université de Montréal (prêt interuniversitaire) le 7 septembre 2015.
- Fusoni, M. (2005). Teen empowerment: youth, police, and neighbors in partnership. *New Directions for Youth Development*, (106), 61-71. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 31 janvier 2015.
- Gagnon, H., & Ministère de la Sécurité publique (2004). *Guide d'élaboration de projets et de plans d'action en prévention de la criminalité*. Québec, Canada : Ministère de la Sécurité publique. Repéré le 13 juillet 2016 de http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/publications/guide_eppapc/guide_eppapc.pdf.
- Garcia, H. M. (2012). *The effects of assimilation on hispanics and their opinion of local police* (Order No. 3520987). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (1 033 590 940). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1033590940?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Geistman, J., & Smith, B.W. (2007) Juvenile attitudes toward police: A national study. *Journal of Crime & Justice*, 30(2), 27-51. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 21 décembre 2014.
- Giacomazzi, A., & Thurman, Q. C. (1994). Cops and kids revisited: A second-year assessment of a community policing and delinquency prevention innovation. *Police Studies*, 17(4), 1-20. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 31 janvier 2015.
- Gillis, J. E. (1996). *A study on a community policing initiative: Police-community consultative committees* (Order No. MM19964). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304 343 006). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304343006?accountid=14725> le 18 novembre 2014.

- Giwa, S., James, C. E., Anucha, U., & Schwartz, K. (2014). Community policing—A shared responsibility: A voice-centered relational method analysis of a police/youth-of-Color Dialogue. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 12(3), 218-245. doi: 10.1080/15377938.2013.837856
- Goldstein, H., Susmilch, C. E., & University of Wisconsin. (1981). Problem-oriented approach to improving police service - A description of the project & an elaboration of the concept, volume 1. États-Unis. Document consulté de SocINDEX le 24 mars 2015.
- Goodrich, S. A., Anderson, S. A., & LaMotte, V. (2014). Evaluation of a program designed to promote positive police and youth interactions. *Journal of Juvenile Justice*, 3(2), 55-71. Document consulté de Criminal Justice Abstracts, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Gouvernement du Canada (2015). *LSJPA, site Web de la législation (Justice)*. Québec, Qc, Canada : Gouvernement du Canada. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/y-1.5/> le 1 janvier 2015.
- Green, G. L. (2012). *Exploratory research of the K.I. sawyer community regarding their perceptions of police service* (Order No. 1535422). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (1 346 027 603). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1346027603?accountid=14725> le 24 mars 2015.
- Hadar, I., & Snortum, J. R. (1975). The eye of the beholder: Differential perceptions of police by the police and the public. *Criminal Justice and Behavior*, 2(1), 37-54. doi: 10.1177/009385487500200103
- Hagan, J., Payne, M., & Shedd, C. (2005). Race, ethnicity, and youth perceptions of criminal injustice. *American Sociological Review*, 70(3), 381-407. doi: 10.1177/000312240507000302
- Hammond, A., Sloboda, Z., Tonkin, P., Stephens, R., Teasdale, B., Grey, S., & Williams, J. (2008). Do adolescents perceive police officers as credible instructors of substance abuse prevention programs? *Health Education Research*, 23(4), 682-696. Document consulté de CINAHL, EBSCOhost le 15 décembre 2014.
- Hess, U., Sénécal, S., Vallerand, R. J. (2000). Les concepts fondamentaux. Dans R. J. Vallerand, & U. Hess (Éds), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 33-56). Boucherville, Qc, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. Dans C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Éds), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 254-275). New York, NY: The Guilford press.

- Hewstone, M. A., Hopkins, M., & Routh, N., (1992). Cognitive models of stereotype change: Generalization and subtyping in young people's views of the police. *European Journal of Social Psychology*, 22(3), 219-234. Document consulté de Psychology and Behavioral Sciences Collection, EBSCOhost le 31 janvier 2015.
- Hinds, L. (2007). Building police—Youth relationships: The importance of procedural justice. *Youth Justice*, 7(3), 195-209. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 6 février 2015.
- Hinds, L. (2009). Youth, police legitimacy and informal contact. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 24(1), 10-21. doi: 10.1007/s11896-008-9031-x
- Hopkins, N. (1994a). Young people arguing and thinking about the police; Qualitative data concerning the categorization of the police in a police-youth contact program. *Human Relations*, 47(11), 1409-1432. Document consulté de Business Source Complete, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Hopkins, N. (1994b). School pupils' perceptions of the police that visit schools: Not all police are 'pigs'. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4(3), 189-207. Document consulté de MEDLINE, EBSCOhost le 25 janvier 2015.
- Hopkins, N., Hewstone, M., & Hantzi, A. (1992). Police-schools liaison and young people's image of the police: An intervention evaluation. *British Journal of Psychology*, 83(2), 203-220. doi: 10.1111/j.2044-8295.1992.tb02435.x
- Huebner, B. M., Schafer, J. A., & Bynum, T. S. (2004). African American and White perceptions of police services: Within- and between-group variation. *Journal of Criminal Justice*, 32(2), 123-135. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2003.12.003
- Hurst, Y. G. (2007). Juvenile attitudes toward the police. *Criminal Justice Review (Sage Publications)*, 32(2), 121-141. Document consulté de Criminal Justice Abstracts, EBSCOhost le 6 février 2015.
- Hurst, Y. G., & Frank, J. (2000). How kids view cops: The nature of juvenile attitudes toward the police. *Journal of Criminal Justice*, 28(3), 189-202. doi: 10.1016/S0047-2352(00)00035-0
- Hurst, Y. G., McDermott, M. J., & Thomas, D. L. (2005). The attitudes of girls toward the police: Differences by race. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 28(4), 578-593. Document consulté de Academic Search Complete, EBSCOhost le 30 octobre 2014.
- Jackson, A. (2002). Police-school resource officers' and students' perception of the police and offending. *Policing*, 25(3), 631-650. doi: 10.1108/13639510210437078

- Jackson, A. L. (2001). *Images and police behavior: An analysis of police-community relations* (Order No. 3035214). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304 733 314). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304733314?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Jefferis, E. S., & Kaminski, R. J. (1997). The effect of a videotaped arrest on public perceptions of police use of force. *Journal of Criminal Justice*, 25(5), 381-395. Document consulté de Academic Search Complete, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Jesilow, P., Meyer, J., & Namazzi, N. (1995). Public attitudes toward the police. *American Journal of Police*, 14(2), 67-88. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 20 mars 2015.
- Jiao, A. Y. (1996). *Matching police-community expectations: An analysis of policing models in an urban university community* (Order No. 9628968). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304 324 704). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304324704?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Kappeler, V. E., Gaines, L. K., (2011a). Community crime prevention. Dans S. Decker-Lucke, & G. Chalson (Éds.), *Community policing a contemporary perspective* (6e éd. pp. 331-358). Waltham, MA: Anderson publishing.
- Kappeler, V. E., Gaines, L. K., (2011b) Problem solving and policing problem space. Dans S. Decker-Lucke & G. Chalson (Éds.), *Community policing a contemporary perspective* (6e éd. pp. 283-330). Waltham, MA: Anderson publishing.
- Keenan, A., & Clarkson, V. (1977). Machiavellianism and attitudes towards the police. *Journal of Occupational Psychology*, 50(1), 15-22. doi: 10.1111/j.2044-8325.1977.tb00354.x
- Kiesler, C. A., Collins, B. E., & Miller, N., (1969). Social judgment theory. Dans D. Katz (Éd. de la collection), *Attitude change a critical analysis of theoretical approaches* (pp. 238-301). New York, NY: John Wiley & sons, inc.
- Kim, Y. (2014). *Students' perceptions of school resource officers* (Order No. 3665421). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (1 634 513 909). Repéré le 19 décembre à <http://search.proquest.com/docview/1634513909?accountid=14725>
- Klyman, F. I., & Kruckenberg, J. (1974). A methodology for assessing citizen perceptions of police. *Journal of Criminal Justice*, 2(3), 219-233. doi: 10.1016/0047-2352(74)90033-6

- Knowler, C. (2006). *The nature and impact of police/mentoring relationships on the attitudes and behaviours of youth* (Order No. MR17030). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (305 300 716). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305300716?accountid=14725> le 18 novembre 2014.
- Koslowsky, M., Caspy, T., & Lazar, M. (1988). Are volunteers more committed than nonvolunteers? *Journal of Applied Social Psychology*, 18(11), 985-991. doi: 10.1111/j.1559-1816.1988.tb01188.x
- Kwon, A. C. (2012). *Good cop, bad cop: Communication accommodation, perception, and trust in law enforcement-suspect encounters* (Order No. 1511795). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (1 021 389 170). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1021389170?accountid=14725> le 18 novembre 2014.
- Lafrenaye, Y. (1994). Les attitudes et le changement des attitudes. Dans R. J. Vallerand (Éd.), *Les fondements de la psychologie sociale* (1^{ère} éd., pp. 327-405). Boucherville, Qc, Canada: Gaëtan Morin.
- Lake, R. L. (2013). *A juvenile perspective: What affects attitudes of African American, Hispanic, and White youth toward the police* (Order No. 3594697). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (1 442 847 100). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1442847100?accountid=14725> le 18 novembre 2014.
- Lamige, C. C. (2010). Pauvreté, criminalité et problèmes de santé mentale: une évaluation qualitative et quantitative des interventions communautaires et policières dans un taudis mal famé. Repéré le 20 mars 2015 à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4547/Lamige_C%E91ine_2010_Memoire.pdf.pdf?sequence=3.
- Lamont, E., Macleod S., & Wilkin, A. (2011). *Police officer in schools: a scoping study*. [Rapport]. Slough, Angleterre, Royaume-Uni: National foundation for educational research. Repéré à <http://www.nfer.org.uk/nfer/publications/PCOX01/PCOX01.pdf> le 20 mars 2015.
- Lapsley, D. K., Harwell, M. R., Olson, L. M., Flannery, D., & Quintana, S. M. (1984). Moral judgment, personality, and attitude to authority in early and late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 13(6), 527-42. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 4 novembre 2014.
- Law enforcement assistance, Brodsky, S., & Smitherman, H. O. (1983). *Portune Attitude-Toward-Police Scale*. New York, NY: Plenum.

- Lee, J. M. (2008). *Black youth and the boys in blue: Associations between police treatment, mental health and ethnic identity in African American juvenile offenders* (Order No. 3319972). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (194 001 514). Repéré le 20 novembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/194001514?accountid=14725>.
- Lee, J. M., Steinberg, L., Piquero, A., & Knight, G. (2011). Identity-linked perceptions of the police among African American juvenile offenders: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 23-37. Document consulté de FRANCIS, EBSCOhost le 15 décembre 2014.
- Leiber, M. J., Nalla, M. K., & Farnworth, M. (1998). Explaining juveniles' attitudes toward the police. *Justice Quarterly*, 15(1), 151-174. doi: 10.1080/07418829800093671
- Lewis, M. A. (2011). Peel's Legacy. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 80(12), 8-11. Document consulté de Academic Search Complete, EBSCOhost le 10 décembre 2015.
- Likert, R., Rowlow, S., & Murphy, G. (1993). A simple and reliable method of scoring the Thurstone attitude scales. *Personnel Psychology*, 46(3), 689-690. doi: 10.1111/j.1744-6570.1993.tb00893.x
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). Practical meta-analysis. Dans *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 49). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Lipsitt, P. D., & Steinbruner, M. (1969). An experiment in police-community relations: A small group approach. *Community Mental Health Journal*, 5(2), 172-179. doi: 10.1007/BF01420022
- Lopez, Y. (2001). *Reducing juvenile graffiti vandalism: A study of community policing problem-solving in San Benito, Texas* (Order No. 1403373). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304 799 478). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304799478?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Luyat, M. (2009). *La perception*. Les topos. Paris, France; Dunod.
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J., & Rosseli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. Dans C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Éds), *Stereotypes and stereotyping*. (pp. 41-78). New York, NY: The Guilford press.

- Maher, C. G., Sherrington, C., Herbert, R. D., Moseley, A. M., & Elkins, M. (2003). Reliability of the Pedro scale for rating quality of randomized controlled trials. *Physical Therapy, 83*(8), 713-721. Repéré à <http://ptjournal.apta.org/content/ptjournal/83/8/713.full.pdf> le 15 octobre 2016.
- Mauro, R. (1984). The constable's new clothes: Effects of uniforms on perception and problems of police officers. *Journal of Applied Social Psychology, 14*(1), 42-56. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 15 octobre 2015.
- May, D. C., Fessel, S. D., & Means, S. (2004). Predictors of principals' perceptions of school resource officer effectiveness in Kentucky. *American Journal of Criminal Justice, 29*(1), 75-93. doi: 10.1007/BF02885705
- McAra, L., & McVie, S. (2007). Youth justice? The impact of system contact on patterns of desistance from offending. *European Journal of Criminology, 4*(3), 315-345. doi: 10.1177/1477370807077186
- McCloud, T. J. (2010). *Fear of crime, victimization and public attitudes toward the rock island, Illinois police department* (Order No. 1484297). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (847 373 025). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/847373025?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- McGlynn-Wright, A. (2014). *Labels for some: Long-term consequences of police encounters and arrests for African American and White youth* (Order No. 1554977). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (1529499196). Repéré le 15 juin 2015 à <http://search.proquest.com/docview/1529499196?accountid=14725>
- Ministère de la Justice. (2015) *Pouvoir discrétionnaire de la police à l'égard des jeunes contrevenants*. Québec, Qc, Canada: Ministère de la Justice. Repéré à <http://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/jj-yj/discre/org/appu-supp.html> le 24 mars 2015.
- Ministère de la Sécurité publique. (2001), *Politique ministérielle en prévention de la criminalité; pour des milieux de vie plus sécuritaires*. Québec, Qc, Canada : Ministère de la Sécurité publique. Repéré le 13 août 2014 à http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/publications/politique_prevention_criminalite/politique_prev_novembre01.pdf.

- Ministère de la Sécurité publique. (2014). *Les six niveaux de services policiers en fonction du nombre d'habitants*. Québec, Qc, Canada: Ministère de la Sécurité publique. Repéré à <http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/police/police-quebec/services-police/desserte-policiere/six-niveaux-service.html> le 13 juillet 2016.
- Ministère de la Sécurité publique. (2015). *Loi sur la police, chapitre P-13.1*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_13_1/P13_1.htm le 15 mars 2015.
- Mullen, B. (1989a). Combinations of significance levels and effect size. Dans *Advanced basic meta-analysis* (pp. 68-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Mullen, B. (1989b). Retrieving the studies. Dans *Advanced basic meta-analysis* (pp. 29-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Myrstol, B. A. (2011). Public perceptions of school resource officer (SRO) programs. *Western Criminology Review*, 12(3), 20-40. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Oxford, England: University Illinois Press.
- Paquette, G. (2001). *Effets de caractéristiques vestimentaires sur la perception des forces de police*. Québec, Canada: Groupe de recherche en sécurité routière, département d'information et de communication du SPVM, & Université de Laval.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and psychopathology*, 10(03), 531-547. Document consulté de MEDLINE with Full Text, EBSCOhost. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Marion_Forgatch/publication/13543544_Variables_that_initiate_and_maintain_an_early-onset_trajectory_for_juvenile_offending/links/0fcfd5010464431fd5000000.pdf le 15 octobre 2015.
- Peak, K., Bradshaw, R. V., & Glensor, R. W. (1992). Improving citizen perceptions of the police: 'Back to the basics' with a community policing strategy. *Journal of Criminal Justice*, 20(1), 25-40. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 4 novembre 2014.

- Peaslee, L. (2008). *Agents of social change: Police-social policy engagement in four New England cities* (Order No. 3319786). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (219 981 820). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/219981820?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Pelfrey, W. V. Jr. (2001). *The inchoate nature of community policing: Examining the differences between community and traditional police officers* (Order No. 3031547). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (251 704 091). Repéré le 20 novembre à <http://search.proquest.com/docview/251704091?accountid=14725>.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1994). Les perceptions et les cognitions sociales : percevoir les gens qui nous entourent et penser à eux. Dans R.J. Vallerand (Éd.), *Les fondements de la psychologie sociale* (1^{ère} éd., pp. 193-258). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Perry, C., Komro, K., Veblen-Mortenson, S., Bosma, L., Munson, K., Stigler, M., & ... Welles, S. (2000). The Minnesota DARE PLUS project: Creating community partnerships to prevent drug use and violence. *Journal of School Health, 70*(3), 84-88 5p. doi: 10.1111/j.1746-1561.2000.tb06451.x
- Petrosino, A., Guckenburg, S., & Fronius, T. (2011). *Policing schools' strategies: A systematic search for experimental and quasi-experimental studies*. Woburn, MA: WestEd. Repéré le 24 décembre 2014 à http://cebcp.org/wp-content/publications/PolicingSchoolsStrategies_Petrosino.pdf
- Petrosino, A., Guckenburg, S., & Fronius, T. (2012). "Policing schools" strategies: A review of the evaluation evidence. *Journal of Multidisciplinary Evaluation, 8*(17), 80-101. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 20 mars 2015.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981a). Introduction to attitudes and persuasion. Dans *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches* (pp. 3-38). Dubuque, IA: Wn. C. Brown.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981b). Judgmental approaches. Dans *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches* (pp. 95-124). Dubuque, IA: Wn. C. Brown.

- Pollock, W. K. (2011). *Disproportionate police contact: An examination of the correlates of police contact and of perceptions of fairness in police contact situations across time and generations* (Order No. 3484777). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (904 553 158). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/904553158?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Portune, R. (1971). *Changing adolescent attitudes toward police, a practical sourcebook for schools and police departments*. Dans *Police text series* (Vol. 4). Cincinnati, OH: The W. H. Anderson company.
- Pullin, R. M. (2012). *Social environmental influences on citizens' perceptions of the police* (Order No. 3520985). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (1 033 568 385). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1033568385?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Rabois, D., & Haaga, D. F. (2002). Facilitating police-minority youth attitude change: The effects of cooperation within a competitive context and exposure to typical exemplars. *Journal of Community Psychology*, 30(2), 189-195. doi: 10.1002/jcop.1003
- Ramirez-Villagra, A. (2013). *Dynamique culturelle, métissage et hybridation dans le quartier pluriculturel Parc-Extension de Montréal: Le cas des organismes communautaires et des milieux associatifs*. (Thèse doctoral inédit). Québec, Qc, Canada: Université Laval. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29533/29533.pdf> le 20 août 2016.
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 24(3), 161-168. Document consulté de FRANCIS, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Renouard, J., (1993). Les relations entre la police et les jeunes: La recherche en question. *Déviance et société*, 17(4), 419-438. Document consulté de FRANCIS, EBSCOhost le 20 février 2015. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ds_0378-7931_1993_num_17_4_1318
- Rigby, K., & Black, D. (1993). Attitudes toward institutional authorities among Aboriginal school children in Australia. *Journal of Social Psychology*, 133(6), 845-852. Document consulté de SPORTDiscus, EBSCOhost le 20 février 2015.

- Rigby, K., & Rump, E. (1981). Attitudes toward parents and institutional authorities during adolescence. *Journal of Psychology, 109*(1), 109. Document consulté de Business Source Complete, EBSCOhost le 6 février 2015.
- Rosenbaum, D. P., Schuck, A. M., Costello, S. K., Hawkins, D. F., & Ring, M. K. (2005). Attitudes toward the police: The effects of direct and vicarious experience. *Police Quarterly, 8*(3), 343-365. doi: 10.1177/1098611104271085
- Rosenfield, J., & Linn, M. W. (1976). Perceptions of penal environment and attitude change. *Journal of Clinical Psychology, 32*(3), 548-553. Document consulté de Education Source, EBSCOhost le 6 février 2015.
- Rosenthal, R. (1979). The "file-drawer problem" and tolerance for null results. *Psychological Bulletin, 86*, 638-641. Document consulté de PsycINFO, EBSCOhost le 15 septembre 2015.
- Rothbart, M., & Park, B. (1986). On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. *Journal of Personality & Social Psychology, 50*(1), 131-142. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 1 janvier 2016.
- Rugg, D. B. (1978). *Adolescent perception of the police: An experimental study of attitudes and attitude changes* (Order No. EP01409). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (302 888 214). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302888214?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Rusinko, W. T., Johnson, K. W., & Hornung, C. A. (1978). The importance of police contact in the formulation of youths' attitudes toward police. *Journal of Criminal Justice, 6*(1), 53-67. doi: 10.1016/0047-2352(78)90039-9
- Schade, T. V. (1970). *Police perception of inner-city youths attitudes toward law enforcement* (Order No. 1302280). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (302 539 327). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302539327?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Schonnesen, Lt. W.D., (1973, juin) Police-school liaison program. *Minnesota Police Journal, 19-21*. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 2 mars 2015.

- Schuiteman, J. G., & Virginia State Dept. of Criminal Justice Services, Richmond. (2001). *Second annual evaluation of DCJS funded school resource officer programs. Report of the Department of Criminal Justice Services, Fiscal Year 1999-2000*. Richmond, VA: Virginia State Department of Criminal Justice Services. Document consulté de ERIC, EBSCOhost. Repéré le 15 janvier 2015 à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463473.pdf>
- Schuck, A. M. (2013). A life-course perspective on adolescents' attitudes to police: DARE, delinquency, and residential segregation. *Journal Of Research In Crime And Delinquency*, 50(4), 579-607. doi: 10.1177/0022427813481977
- Schuck, A. M., & Martin, C. (2013). Residents' perceptions of procedural injustice during encounters with the police. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 11(4), 219-237. doi: 10.1080/15377938.2012.762635
- Schuck, A. M., & Rosenbaum, D. P. (2005). Global and neighborhood attitudes toward the police: Differentiation by race, ethnicity and type of contact. *Journal of Quantitative Criminology*, 21(4), 391-418. doi: 10.1007/s10940-005-7356-5
- Schuck, A. M., Rosenbaum, D. P., & Hawkins, D. F. (2008). The influence of race/ethnicity, social class, and neighborhood context on residents' attitudes toward the police. *Police Quarterly*, 11(4), 496-519. doi: 10.1177/1098611108318115
- Service de police de la Ville de Montréal. (2003). *Optimisation de la police de quartier*. Montréal, Qc, Canada: SPVM. Repéré à http://www.spvm.qc.ca/upload/documentations/Rapport_optimisation_2003_10_10.pdf le 15 mars 2015.
- Service de police de la Ville de Montréal. (N. d.). *Découvrir le travail policier : Agent sociocommunautaire: Information sur découvrir le travail policier du site Internet*. Montréal, Qc, Canada: SPVM. Repéré le 15 mars 2015 à <http://www.spvm.qc.ca/fr/Pages/Decouvrir-le-SPVM/Decouvrir-le-travail-policier/La-patrouille/Agent-sociocommunautaire>
- Section des communications corporatives du Service de police de la Ville de Montréal. (2014). *Une approche citoyens : Rapport annuel 2013*. Montréal, Qc, Canada : SPVM. Repéré le 15 mars 2015 à http://www.spvm.qc.ca/upload/documentations/Rapport_annuel2013_FR.pdf
- Shambien, S. R., Courser, M. W., Abadi, M. H., Johnson, K. W., Young, L., & Browne, T. J. (2014). An international evaluation of DARE in San Paulo, Brazil. *Drugs: Education, Prevention & Policy*, 21(2), 110-119. doi: 10.3109/09687637.2013.779640

- Shedd, C. L. (2006). *Integrating race, discriminating place: Divergent perceptions of social and criminal injustice among Chicago youth* (Order No. 3212810). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (305301108). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305301108?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Sherif, M., & Hovland, C. I. (1965). *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. Oxford, Angleterre: Yale University Press. Document consulté de PsycINFO, EBSCOhost le 4 juillet 2016.
- Shively, S., & Larsen, K. S. (1990). Socialization attitudes and social authorities. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 124(3), 275-281. doi: 10.1080/00223980.1990.10543222
- Singer, M. S., & Singer, A. E. (1985). Self and other perceptions of the police and university students in New Zealand. *Journal of Social Psychology*, 125(6), 729-733. Document consulté de SPORTDiscus, EBSCOhost le 6 novembre 2014.
- Skogan, W. (1990). Probleme gemeinwesenorientierter Polizeiarbeit am Beispiel des Houston-Projektes [Problems of community policing: The example of the Houston Project]. Dans T. Feltes, & E. Rebscher (Éds.), *Police & the community: contributions concerning the relationship between police & the community & concerning community policing* (pp. 117-130). Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 7 mai 2015.
- Slocum, L. A., Taylor, T. J., Brick, B. T., & Esbensen, F. (2010). Neighborhood structural characteristics, individual-level attitudes, and youths' crime reporting intentions. *Criminology: an Interdisciplinary Journal*, 48(4), 1063-1100. doi: 10.1111/j.1745-9125.2010.00212.x
- Solis, C., Portillos, E. L., & Brunson, R. K. (2009). Latino youths' experiences with and perceptions of involuntary police encounters. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 623(1), 39-51. doi: 10.1177/0002716208330487
- Sollund, R. (2008). Tough cop-soft cop? The impact of motivations and experiences on police officers' approaches to the public. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology & Crime Prevention*, 9(2), 119-140. doi: 10.1080/14 043 850 802 475 580

- Stewart, D. M., Morris, R. G., & Weir, H. (2014). Youth perceptions of the police: Identifying trajectories, youth violence and juvenile justice. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(1), 22-39. doi: 10.1177/1541204013480369
- Stewart, E. A., Baumer, E. P., Brunson, R. K., & Simons, R. L. (2009). Neighborhood racial context and perceptions of police-based racial discrimination among Black youth. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, 47(3), 847-887. doi: 10.1111/j.1745-9125.2009.00159.x
- Sûreté du Québec (2008). *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA)*. Québec, Qc, Canada : Sûreté du Québec. Repéré le 15 mars 2015 à <http://www.sq.gouv.qc.ca/parent-et-enseignants/pour-agir/loi-systeme-justice-penale-adolescents.jsp>
- Taylor, T. J., Turner, K. B., Esbensen, F., & Winfree, L. J. (2001). Coppin' an attitude: Attitudinal differences among juveniles toward police. *Journal of Criminal Justice*, 29(4), 295-305. doi: 10.1016/S0047-2352(1)00089-7
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 34(4), 273-286. doi: 10.1037/h0070288
- Trojanowicz, R., & Bucqueroux, B. (1990). *Community policing: A contemporary perspective*. Cincinnati, OH: Anderson Publications.
- Turner, C., Jr. (2012). *Governing the leviathan: Police-community relations in inner-city African American neighborhoods* (Order No. 3521007). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (1034498040). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1034498040?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Tyler, T. R., & Schuller, R. A. (1991). Aging and attitude change. *Journal of Personality & Social Psychology*, 61(5), 689-697. Document consulté de Academic Search Complete, EBSCOhost le 23 octobre 2015.
- Urschel-Farley, P. (1994). *The attitude toward police scale: Scale construction and demographic correlates* (Order No. 9500769). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304118060). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304118060?accountid=14725> le 15 mars 2015.
- U.S. Department of Justice, & COPS community oriented policing services. (2012). *Community policing defined* [Révisé en 2014]. Washington, DC : U.S. Department of Justice. Repéré le 20 mars 2015 à <http://www.cops.usdoj.gov/pdf/vets-to-cops/e030917193-CP-Defined.pdf>

- U.S. Department of Justice, COPS community oriented policing services & National criminal justice training center NCJTC. (2013). *Successful tribal community policing initiatives: A resource for communities developing public safety programs and strategies*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, & Office of Community Oriented Policing Services. PDF prélevé le 20 mars 2015 de : <http://ric-zai-inc.com/Publications/cops-p276-pub.pdf>
- Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville, Qc, Canada: Gaétan Morin.
- Vertzberger, Y. (1990). Information processing, perception and misperception. Dans *The world in their minds: Information processing, cognition, and perception in foreign policy decision making* (pp. 7-50). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Watkins, A. M., & Maume, M. O. (2012). Rethinking the study of juveniles' attitudes toward the police. *Criminal Justice Studies: A Critical Journal of Crime, Law & Society*, 25(3), 279-300. Document consulté de PsycINFO, EBSCOhost le 20 février 2015.
- Webb, V. J., & Marshall, C. E. (1995). Relative importance of race and ethnicity on citizen attitudes toward the police. *American Journal of Police*, 14(2), 45-66. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 20 mars 2015.
- Weiler, S. C., & Cray, M. (2011). Police at school: A brief history and current status of school resource officers. *Clearing House*, 84(4), 160-163. doi: 10.1080/00098655.2011.564986
- Weinrath, M., Clarke, K., & Forde, D. R. (2007). Trends in fear of crime in a western Canadian city: 1984, 1994, and 2004. *Canadian Journal of Criminology & Criminal Justice*, 49(5), 617-646. doi: 10.3138/cjccj.49.5.617
- Weintraub, D. J., & Walker, E. L. (1968). Dans E. L. Walker (Éd. de la collection), *Basic concepts in psychology series*. Perception (3^e éd.). Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Weitzer, R., Tuch, S. A., & Skogan, W. G. (2008). Police-community relations in a majority-Black city. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(4), 398-428. doi: 10.1177/0022427808322617
- Wells, W. (2007). Type of contact and evaluations of police officers: The effects of procedural justice across three types of police-citizen contacts. *Journal of Criminal Justice*, 35(6), 612-621. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2007.09.006

- White, M. F., & Menke, B. A. (1982). On assessing the mood of the public toward the police: Some conceptual issues. *Journal of Criminal Justice*, 10(3), 211-230. doi: 10.1016/0047-2352(82)90041-1
- Wiley, S. A. (2014). *The amplification of deviance following police contact: An examination of individual and neighborhood factors among a sample of youth* (Order No. 3633863). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (1 611 183 659). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1611183659?accountid=14725> le 20 novembre 2014.
- Williams, D. G. (1969). *Youth attitude toward the police and law enforcement: a contextual analysis* (Order No. 7012936). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (302 444 187). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302444187?accountid=14725> le 18 novembre 2014.
- Winesburg-Ankrom, M. (2011). *Perceptions of neighborhood problems: Agreement between police and citizens and impact on citizen attitudes toward police* (Order No. 3458196). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (874 958 153). Repéré le 19 novembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/874958153?accountid=14725>
- Winkel, F. W. (1991). Police communication programmes aimed at burglary Victims: a review of studies and an experimental evaluation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(4), 275-289. Document consulté de Psychology and Behavioral Sciences Collection, EBSCOhost le 6 février 2015.
- Woodbury, R. (1973). Delinquents' attitudes toward the juvenile justice system. *Psychological Reports*, 32(3, Pt. 2), 1119-1124. doi: 10.2466/pr0.1973.32.3c.1119
- Worrall, J. L. (1999). Public perceptions of police efficacy and image: The 'fuzziness' of support for the police. *American Journal of Criminal Justice*, 24(1), 47-66. doi: 10.1007/BF02887617
- Wu, F. (2003). *Chinese community and the police: A study of Chinese people's perception of the police in the city of Toronto* (Order No. MQ84517). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (305 256 252). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305256252?accountid=14725> le 20 mars 2015.
- Wu, Y. (2009). *Race and policing: Chinese immigrants'/Americans' perceptions of the police* (Order No. 3360271). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304 877 456). Repéré le 24 septembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/304877456?accountid=14725>

- Wu, Y., Smith, B. W., & Sun, I. Y. (2013). Race/ethnicity and perceptions of police bias: The case of Chinese immigrants. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, *11*(1/2), 71-92. doi: 10.1080/15377938.2012.735989
- Yolander G. H., M. Joan, M., & Deborah L., T. (2005). The attitudes of girls toward the police: Differences by race. *Policing*, *28*(4), 578-593. Document consulté de Criminal Justice Abstracts, EBSCOhost. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1108/13639510510628677> le 19 décembre 2014.
- Yun, W. (2009). *State control, social ties, social control: Examining the roles of residents' perception of the police on social interactions, social cohesion, and informal social control* (Order No. 3349476). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304 858 270). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304858270?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Zacker, J., Rutter, E., & Bard, M. (1971). Evaluation of attitudinal changes in a program of community consultation. *Community Mental Health Journal*, *7*(3), 236-241. doi: 10.1007/BF01435565
- Zhang, H., Zhao, R., Zhao, J. S., & Ren, L. (2014). Social attachment and juvenile attitudes toward the police in China: Bridging eastern and western wisdom. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, *51*(6), 703-734. doi: 10.1177/0022427814538034

Références des études participantes de la méta-analyse

- Bhabra, S., Hill, E., Ghate, D., Policy Research Bureau, & United Kingdom. (2004). *Safer school partnerships: National evaluation of the safer school partnerships programme*. London: Youth Justice Board, & Department for Education and Skills. Document consulté de Criminal Justice Abstracts, EBSCOhost le 19 juin 2015.
- Blowers, T., City of Edmonton police department, & Edmonton public and Catholic school systems, (1977). *Report of the evaluation of the second year of the junior high police-school liaison program*. Edmonton, On, Canada: Edmonton school board. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt interbibliothécaire le 7 septembre 2015.
- Boettcher, W. D. (1975). *Evaluation of effectiveness of police cadet services to schools*. Washington, DC: US Department of justice. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 10 juillet 2015.
- Bouma, D. H. (1969). *Methods for the study of sedimentary structures*. New York, NY: Wiley Interscience. Document non trouvé.
- Bouma, D. H., & Williams, D. G. (1970). *An evaluation of a police-school liaison program as a factor for student changing attitudes toward police and law enforcement*. Washington, DC: US Department of justice, & US Department of justice NIJ Pub.
- Bouma, D. H., & Williams, D. G. (1972). Police-school liaison: An evaluation of programmes. *Intellect*, 101(2344), 119-22. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt interbibliothécaire le 17 août 2015.
- Bouma, D. H., Williams, D. G., International Association of Chiefs of police, & United States of America (1972). Police in the schools, a program evaluation. *Police chief*, 39(9), 50-52. Résumé repéré le 15 juin 2015 à <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=5322>
- Bowey, L., & McGlaughlin, A. (2006). The youth crime reduction video production project: An evaluation of a pilot intervention targeting young people at risk of crime and school exclusion. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 45(3), 268-283. doi: 10.1111/j.1468-2311.2006.00421.x
- Brensilber, D., Krasco, K., & Wright, L. (1997). *Cops and kids grant program final report*. Boston, MA: Executive office of public safety. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèque le 12 août 2015.

- Coopersmith, S. (1971). *Student attitudes toward authority, law, and police: How they are affected by the law education program of Davis, California*. Davis, CA: Institute of Governmental Affairs, & University of California for the Davis Police Department. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèque le 20 mars 2015.
- DeJong, W. (1987). A short-term evaluation of project DARE (Drug Abuse Resistance Education): Preliminary indications of effectiveness. *Journal of Drug Education*, 17(4), 279-294. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 12 août 2015.
- Derbyshire, R. L. (1968). Children's perceptions of the police: A comparative study of attitudes and attitude change. *Journal of Criminal Law, Criminology & Police Science*, 59(2), 183-190. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 5 août 2015.
- Dukes, R. L., Ullman, J. B., & Stein, J. A. (1996). Three-year follow-up of Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.). *Evaluation Review*, 20(1), 49-66. Document consulté de MEDLINE with Full Text, EBSCOhost le 5 août 2015.
- Ellis, E. N., & Vancouver Board of School Trustees, Department of Planning and Evaluation (1973). *Evaluation of the involvement of a police officer in schools of the Killarney District*. Vancouver, CB, Canada: Vancouver board of school trustees, & Department of planning and evaluation. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 10 juillet 2015.
- Ennett, S. T., Rosenbaum, D., Flewelling, R. L., Bieler, G., Ringwalt, C. L., & Bailey, S. (1994). Long-term evaluation of drug abuse resistance education. *Addictive Behaviors*, 19(2), 113-125. Document consulté de FRANCIS, EBSCOhost le 5 août 2015.
- Ennett, S. T., Tobler, N. S., Ringwalt, C. L., & Flewelling, R. L. (1994). How effective is drug abuse resistance education? A meta-analysis of project DARE outcome evaluations. *American Journal of Public Health*, 84(9), 1394-1401. Document consulté de Business Source Complete, EBSCOhost le 5 août 2015.
- Esbensen, F.-A., & Osgood, D. W. (1999). Gang resistance education and training (Great): Results from the national evaluation. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 36(2), 194-225. doi: 10.1177/0022427899036002004

Esbensen, F., Osgood, D. W., Peterson, D., Taylor, T. J., & Carson, D. C. (2013).

Short-and long-term outcome results from a multisite evaluation of the GREAT

Program. *Criminology & Public Policy*, 12(3), 375-411. doi:10.1111/1745-9133.12048

- Esbensen, F., Osgood, D. W., Taylor, T. J., Peterson, D., & Freng, A. (2001). How G.R.E.A.T. is G.R.E.A.T.?: Results from a quasi-experimental design. *Criminology & Public Policy*, *1*(1), 87-118. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-9133.2001.tb00078.x/abstract> le 24 mars 2015.
- Esbensen, F., Peterson, D., Taylor, T. J., Freng, A., Osgood, D. W., Carson, D. C., & Matsuda, K. N. (2011). Evaluation and evolution of the gang resistance education and training (G.R.E.A.T.) program. *Journal of School Violence*, *10*(1), 53-70. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 1 mai 2015.
- Esbensen, F., Peterson, D., Taylor, T. J., & Osgood, D. W. (2012). Results from a multi-site evaluation of the G.R.E.A.T. Program. *Justice Quarterly*, *29*(1), 125-151. doi: 10.1080/07418825.2011.585995
- Faine, J. R., Bohlander, E., & University of Western Kentucky (1988). *Drug abuse resistance education: An assessment of the 1987-88 Kentucky State police DARE program*. Glasgow, KY: Université de Western Kentucky. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 5 août 2015.
- Faine, J. R., Bohlander, E. J., & University of Western Kentucky (1989). *DARE in Kentucky schools, 1988-89: An evaluation of the drug abuse resistance education program*. Glasgow, KY: Université de Western Kentucky. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 10 juillet 2015.
- Fletcher, B. (2005). *Evaluation of the crime prevention education program*. South Australia: Attorney's General's Justice coordinating council. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 3 septembre 2015.
- Freiburger, T. L., (2014) *STOP evaluation, final report, 2013-2014*. Milwaukee, WI: Université du Wisconsin à Milwaukee. Document non trouvé.
- Freiburger, T. L., Pierce, P., Singleton, W., & Weiskopf, C. (2015). An evaluation of students talking it over with police (STOP) in Milwaukee Schools. *Police Chief*, *82*(1), 16-17.
- Goodrich, S. A., Anderson, S. A., & LaMotte, V. (2014). Evaluation of a program designed to promote positive police and youth interactions. *Journal of Juvenile Justice*, *3*(2), 55-71. Document consulté de Criminal Justice Abstracts, le 5 août 2015.

- Hammond, A. (2005). *An assessment of adolescents' perceptions of and attitudes toward police instructors in school-based drug prevention programs* (Order No. 3184543). Document consulté de ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (305023921). Repéré le 24 septembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/305023921?accountid=14725>
- Hammond, A., Sloboda, Z., Tonkin, P., Stephens, R., Teasdale, B., Grey, S., & Williams, J. (2008). Do adolescents perceive police officers as credible instructors of substance abuse prevention programs? *Health Education Research*, 23(4), 682-696. Document consulté de CINAHL, EBSCOhost le 15 décembre 2014.
- Harmon, M. A. (1993). Reducing the risk of drug involvement among early adolescents: An evaluation of drug abuse resistance education (DARE). *Evaluation Review*, 17(2), 221-239. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 24 juillet 2015.
- Hinds, L. (2009). Youth, police legitimacy and informal contact. *Journal of Police Criminality & Psychology*, 24(1), 10–21. doi: 10.1007/s11896-008-9031-x
- Hopkins, N., Hewstone, M., & Hantzi, A. (1992). Police-schools liaison and young people's image of the police: an intervention evaluation. *British Journal of Psychology*, 83(2), 203-220. Document consulté de MEDLINE with Full Text, EBSCOhost le 1 octobre 2015.
- Horrobin, B. (1994). *Survey of community youth needs* (données brutes inédit). Windsor, On, Canada: Horrobin.
- Hunter, S., LaTorre, R., Vancouver Board of School Trustees, & Department of Evaluation and Research. (1981). *An evaluation of the police liaison program*. Research Report 81-08. Vancouver, CB, Canada: Vancouver board of school trustees, & Department of evaluation and research. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 1 mai 2015.
- Ivanova, E., (2010). *Intervention policière en milieu scolaire : expérience et point de vue des acteurs*. (Mémoire de maîtrise inédite). Montréal, Qc, Canada: Université de Montréal.
- Kroeker, L. L., Forsyth, D. R., & Haase, R. F. (1974). Evaluation of a police-youth human relations program. *Professional Psychology*, 5(2), 140-154. doi: 10.1037/h0037531
- Law Enforcement Assistance, Brodsky, S., & Smitherman, H. O. (1983). *Portune Attitude-Toward-Police Scale*. New York, NY: Plenum.

- Leclerc, P. (2015). *Données Excel de l'évaluation A.V.I.S.E.* (fichier Excel inédit). Gatineau, Qc, Canada: Service de police de la Ville de Gatineau.
- Leclerc, P., Houde, M., Plante, I., Cossette, J., & Heine, V. (2015). Présentation de partenaires V.I.P. et A.V.I.S.E. [Résumé]. Dans *Séminaire intersection/MSP 2015 /La radicalisation : un enjeu de rapprochement et de mobilisation*, 6. Repéré à http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/police_au_quebec/police_communautaire/seminaire_intersection_2015/programme.pdf le 28 août 2015.
- Lewis, R. V. (1983). Scared straight—California style: Evaluation of the San Quentin squires program. *Criminal Justice and Behavior*, 10(2), 209-226. doi: 10.1177/0093854883010002005
- McCormick, F. C., & McCormick, E. R. (1992). *An Evaluation of the Third Year Drug Abuse Resistance Education (DARE) Program in St. Paul*. Saint Paul, MN: Educational Concepts. Document non trouvé.
- McFerran, J. R., Breen, L. J., & Booth, J. R. (1977). *Police-school liaison prevention programs: a closer look at the question of effectiveness*. New Westminster, BC, Canada: British Columbia police commission. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 7 mai 2015.
- McShane, F. J. (1997). *The long-term effects of a police-school program on attitudes toward police* (Order No. MQ30968). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304 388 658). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304388658?accountid=14725> le 24 mars 2015.
- Mei, D. M., New York City Board of Education, Brooklyn, & Office of Educational Assessment (1987). *Police/school liaison project: 1985-86. End-of-Year Report. OEA Evaluation Report*. Document consulté de ERIC, ED288767, EBSCOhost le 10 juillet 2015.
- Miller, J. L., & Tucson Police Department (1968). *School resource officer program – final report, evaluation phase*. Tucson, AZ: Tucson police department. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 10 juillet 2015.
- Minnesota's Governor's commission on crime prevention and control, & United States of America (1973). *Minnesota: Police-school liaison projects: An evaluation*. MN: National institute of justice. NCJRS. 019326. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 26 septembre 2015.

- Mulder, R. J. (1979). *Changing student perceptions of police (1968-1974) and an evaluation of the impact of police-school liaison programs* (Order No. 7925337). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (302 996 859). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302996859?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Orvis, J. W. (1973). *An evaluation of the California highway patrol high school information and education program*. Monterey, CA: Naval postgraduate school. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 17 décembre 2014.
- Portune, R., & University of Cincinnati Ohio (1967). *The Cincinnati police-juvenile attitude project, police-teacher curriculum development for improving police juvenile relations*. Final report. Cincinnati, OH : University of Cincinnati, Ohio. Document consulté de ERIC ED020469, EBSCOhost le 16 juin 2015.
- Primeau, M. (2011a). *Échanges jeunesse 2010 le projet: annexe au rapport final évaluations*. Montréal, Qc, Canada : SPVM.
- Primeau, M. (2011b). *Entente Ville-Micc 2008-2009: rapport final*. Montréal, Qc, Canada : SPVM.
- Prince Dagenais, J. (2011). *Échanges jeunesse 2010 le projet : fiche d'évaluation pré-post projet*. Montréal, Qc, Canada : SPVM.
- Prince Dagenais, J., Abel-Normandin, D., Primeau, M., Rosa, J., & Vouligny, M. (2015). *Évaluation du coffret CLIPS#INTIMIDATION: Mise en œuvre et efficacité*. Montréal, Qc, Canada : SPVM.
- Prince Dagenais, J., Alain, M., (2009, juin). *The impact of a police summer camp on children ranging from 10 to 12 years old*. Affiche présentée à la onzième conférence Européenne ECOTS (European conference on traumatic stress). Oslo, Norvège: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Prince Dagenais, J., Alain, M., (2010, mai). *L'impact d'un camp d'été policier sur les jeunes âgés de 10 à 12 ans*. Communication présentée à la 78^{ème} conférence québécoise d'Acfas. Montréal, Qc, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Prince Dagenais, J., Alain, M., (2011, juin). *Comparing vulnerability and perception of children (10 to 12 years old) who participated in a police summer camp*. Communication présentée à la onzième conférence internationale IAFMHS, (International association of forensic mental health services). Barcelone, Espagne: Université du Québec à Trois-Rivières.

- Prince Dagenais J., Vouligny, M. (2011). *Évaluation du projet un policier, un modèle* [rapport inédit]. Montréal, Qc, Canada : SPVM.
- Purviance, C. W. (1973). *An analysis of the effects of a police ride-along program on the attitudes of minority group youths* (Order No. 7314775). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (302 699 085). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302699085?accountid=14725> le 24 mars 2015.
- Rabois, D. (2000). *Facilitating police-minority youth attitude change: The effects of cooperation within a competitive context and exposure to multiple exemplars* (Order No. 9983668). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304 578 673). Repéré le 19 novembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/304578673?accountid=14725>.
- Rabois, D., & Haaga, D. F. (2002). Facilitating police-minority youth attitude change: The effects of cooperation within a competitive context and exposure to typical exemplars. *Journal of Community Psychology*, 30(2), 189-195. doi: 10.1002/jcop.1003
- Ramsey, A. L., Rust, J. O., & Sobel, S. M. (2003). Evaluation of the gang resistance and training (GREAT) program: A school-based prevention program. *Education*, 124(2), 297-309. Document consulté de Education Source, EBSCOhost le 19 décembre 2014.
- Rosenbaum, D. P., Flewelling, R. L., Bailey, S. L., Ringwalt, C. L., & Wilkinson, D. L. (1994). Cops in the classroom: A longitudinal evaluation of drug abuse resistance education (DARE). *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 31(1), 3-31. Document consulté de Criminal Justice Abstracts, EBSCOhost le 4 août 2015.
- Rosenbaum, D. P., & Hanson, G. S. (1998). Assessing the effects of school-based drug education: A six-year multilevel analysis of Project D.A.R.E. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 35(4), 381-412. doi: 10.1177/0022427898035004002
- Rugg, D. B. (1978). *Adolescent perception of the police: An experimental study of attitudes and attitude changes* (Order No. EP01409). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (302 888 214). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302888214?accountid=14725> le 20 novembre 2014.
- Schonnesen, Lt. W.D., (1973, juin) Police-school liaison program. *Minnesota Police Journal*, 19-21. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 2 mars 2015.

- Schuck, A. M. (2013). A life-course perspective on adolescents' attitudes to police: DARE, delinquency, and residential segregation. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 50(4), 579-607. doi: 10.1177/0022427813481977
- Shamblen, S. R., Courser, M. W., Abadi, M. H., Johnson, K. W., Young, L., & Browne, T. J. (2014). An international evaluation of DARE in Sao Paulo, Brazil. *Drugs, Education, prevention and policy*, 21(2), 110–119. doi: 10.3109/09687637.2013.779640
- Solomon, A., Brown, E., & Philadelphia School District (1969). The police partners project: A descriptive evaluation. Document consulté de ERIC ED037511, EBSCOhost le 16 juin 2015.
- Templeman, K. S., & Hillsborough City criminal justice planning university (1979). *School resource officer program: A final Evaluation*. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 10 juillet 2015.
- U.S. department of health, education, & welfare, & Office of education (1968). *The Cincinnati police-juvenile attitude project: A demonstration project in police-teacher curriculum. Development to Improve Police-Juvenile Relations. Final report*. CI: U.S. department of health, education, & welfare, & Office of education. Document consulté de ERIC ED059321 le 16 juin 2015.
- Wright, I., & Peglar, M. (1981). Secondary school student attitudes toward the police: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 6(4), 105-113. Document consulté de ERIC, EBSCOhost. Repéré le 18 décembre 2014 à <http://www.jstor.org/stable/1494360>

Références des études exclues de la méta-analyse

- Allen, M. E. (1997). *A program evaluation of a multi-agency community-based violence reduction program* (Order No. 9804891). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304404089). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304404089?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Aniskiewicz, R., & Wysong, E. (1990). Evaluating DARE: Drug education and the multiple meanings of success. *Policy Studies Review*, 9(4), 727-747. Document consulté de Business Source Complete, EBSCOhost le 4 août 2015.
- Barnes, L. M. (2008). *Policing the schools: An evaluation of the North Carolina school resource officer program* (Order No. 3326961). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304 372 953). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304372953?accountid=14725> le 24 mars 2015.
- Barrans, M. E. (2010). *Police presence in schools: An exploratory study of teachers' and staff's perceptions of school resource officers* (Order No. MR69094). Document consulté du centre de documentation du SPVM et de ProQuest Dissertations & Theses Global. (822668614). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/822668614?accountid=14725> le 14 novembre 2014.
- Battles, J. F. (1997). *Job performance expectations of campus police officers in middle level schools as perceived by principals, security directors, and campus police officers* (Order No. 9735675). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304359642). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304359642?accountid=14725> le 19 novembre 2014.
- Becker, H. K. (1974). The student and the law. Dans P. M. Whisenand, L. J. Cline, & G. T. Felkenes (Éds.) *Police-community relations* (pp. 294-299). Pacific Palisades, CA: Goodyear publishing co.
- Becker, H. K., Agopian, M. W., & Yeh, S. (1992). Impact evaluation of Drug Abuse Resistance Education (DARE). *Journal of Drug Education*, 22(4), 283-291. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 12 août 2015.
- Becker, H. K., International Association of Chiefs of Police, & United States of America (1972). The student and the law. *Police chief*, 39(4), 75-77.

- Benson, B. L. (1993). Community policing works at Michigan state university. *Journal of Security Administration*, 16(1), 43-52. Résumé consulté de NCJRS 143802. Document complet introuvable.
- Berger, W. B., & Wind, S. (2000). Police eliminating truancy: A PET project. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 69(2), 16-19. Document consulté de Legal Source, EBSCOhost le 29 décembre 2014.
- Blasik, K. A., Belsito, R., & Broward County School Board (1993). *Drug abuse resistance education program (DARE): Evaluation Report*. Fort Lauderdale, FL: Broward County public schools. Document consulté de ERIC ED365652, EBSCOhost le 16 juin 2015.
- Bordin, J., Bumpus, M., & Hunt, S. (2003). Every 15 minutes: A preliminary evaluation of a school based drinking/driving prevention program. *Journal of Bordin et al. / Californian Journal of Health Promotion*, 1(3), 1-6. Repéré à http://cjhp.fullerton.edu/Volume1_2003/Issue3-TEXTONLY/01-06-bordin.pdf le 24 mars 2015.
- Bowlus, D., & Educational Research Associates (1974, Juin). *A study of youth attitudes toward authority and their relation to school adjustment patterns* [Rapport]. Comté de Humboldt, CA: 1973-74 Humboldt County Grand Jury. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 9 mai 2015.
- Brick, B. T., Taylor, T. J., & Esbensen, F. (2009). Juvenile attitudes towards the police: The importance of subcultural involvement and community ties. *Journal of Criminal Justice*, 37(5), 488-495. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2009.07.009
- Briggs, F (2002). *To what extent can keeping oneself save to protect our children?* PUB-L169. Nouvelle-Zélande: New Zealand police. Reçu le 18 août 2015 par un policier de Nouvelle-Zélande.
- Brown, S., & Yates, J. (1990). *The educational liaison work of the police in Scotland*. Écosse, Royaume-Uni: Scotland council for research in education. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 11 septembre 2015.
- Carr, R. F. (1998). *The monrovia truancy intervention program: An analysis and historical review* (Order No. 9916071). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304506878). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304506878?accountid=14725> le 30 décembre 2014.

- Casey, R. J. (1997). Memoir: The Hawthorne Model: using the school security force to establish a safe learning environment. *Security Journal*, 8(3), 255-262. NCJRS 172699. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 17 août 2015.
- Centre National de prévention du crime (2009). *La prévention de l'abus de drogues en milieu scolaire : des programmes prometteurs et efficaces*. Ottawa, On, Canada: Centre national de prévention du crime. Repéré à <http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/sclbsd-drgbs/sclbsd-drgbs-fra.pdf> le 15 mars 2015.
- Chan, C. C., & Wing-chung, H. (2006). Intensive community mentoring scheme in Hong Kong: Nurturing police-youth intergenerational relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 101-106. doi: 10.1300/J194v04n02_08
- Chang, D. C., Cornwell, E., Sutton, E. H., Yonas, M. A., & Allen, F. (2005). A multidisciplinary youth violence-prevention initiative: Impact on attitudes. *Journal of the American College of Surgeons*, 201(5), 721-723. Document consulté de MEDLINE, EBSCOhost le 9 mai 2015.
- Clayton, R. R., Cattarello, A., & Walden, K. P. (1991). Sensation seeking as a potential mediating variable for school-based prevention intervention: A two-year follow-up of DARE. *Health Communication*, 3(4), 229-239. Document consulté de Communication & Mass Media Complete, EBSCOhost le 4 août 2015.
- Clements, C. B. (1975). The school relations bureau: A program of police intervention. *Criminal Justice and Behavior*, 2(4), 358-371. doi: 10.1177/009385487500200407
- Collins, R. A. (2003). *Positive steps™: A qualitative evaluation of a family -oriented prevention intervention strategy* (Order No. 3114315). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (305230262). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305230262?accountid=14725> le 24 septembre 2014.
- Colorado Foundation for families and children (2005). *Comprehensive truancy intervention spells success for Jacksonville students*. Jacksonville, FL: Colorado Foundation for families and children. NCJRS 212162. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 12 août 2015.
- Crank, J., Crank, J., & Christensen, W., (2003). The Ada sheriffs youth foundation: The development of a decentralized youth program. *Journal of Criminal Justice*, 31(4), 341 – 350. Document consulté de Academic Search Complete, EBSCOhost le 29 décembre 2014.

- Crosswaite, C., Tooby, J., & Cyste, R. (2004). Spiced: Evaluation of a drug education project in Kirklees primary schools. *Health Education Journal*, 63(1), 61-69. Document consulté de CINAHL with Full Text le 31 décembre 2014.
- Currey, G. H., & Carh, A.F. (1983). Police research technology: Functional relations between juvenile citations and criminal offenses. *Journal of Criminal Justice*, 1(1), 15-26. Document consulté de PsycINFO, EBSCOhost le 24 mars 2015.
- Curtis, C. K. (1999). *The efficacy of the drug abuse resistance education program (DARE) in West Vancouver schools, part 1, attitudes toward DARE: An examination of opinions, preferences, and perceptions of students, teachers, and parents*. Vancouver, CB, Canada: Educational resources information center. Document consulté de ERIC ED440324, EBSCOhost le 16 juin 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440324.pdf>
- Derlega, V. J., & Heinen, J. R. K. (N/D). *Officer-friendly, crime fighter: A description and evaluation of the officer friendly program in the Norfolk, Virginia, Public school*. Norfolk, VA: OLD DOMINION UNIVERSITY. Résumé consulté de NCJRS 57665. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 26 septembre 2015. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/57665NCJRS.pdf> le 23 octobre 2016.
- Diamond, M. J., California University Berkeley, Hawaii University Honolulu, & Oregon University Eugene (1971, Avril). *When familiarity breeds respect: Toward the depolarization of police and student attitudes toward each other*. Communication présenté à la rencontre annuelle du « Western psychological association », San Francisco, CA, États-Unis. Document consulté de ERIC ED054470, EBSCOhost le 16 juin 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED054470.pdf>
- Di Paula, A., Elias, R., & Hui Xue, M. G. R. (2009). *Évaluation provisoire du programme du fonds de lutte contre les activités des gangs de jeunes du Centre national de prévention du crime*. NRG Research Group. Document consulté de Google Scholar le 9 mai 2015. Repéré à <http://bpipec.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/archive-vltn-yth-gng-2009-10/archive-ygpf-fcgj-fra.pdf>
- Dogutas, C. (2007). *Reactive vs. proactive strategies: The effectiveness of school resource officers to prevent violence in schools* (Order No. 3286550). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304843896). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304843896?accountid=14725> le 24 mars 2015.

- Dorn, M. (2002). Bibb county model for community policing in school. Dans D. M. Robinson (Éd.), *Policing and crime prevention* (pp. 83-104). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall publishing. Document consulté de l'Université de Montréal le 17 septembre 2015.
- Dukes, R. L., Matthews, S., & University of Colorado at Colorado Springs (1992). *Colorado Springs Citywide D.A.R.E. Program: 1992*. Colorado Springs, CO: University of Colorado at Colorado Springs. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 26 septembre 2015.
- Dukes, R. L., & University of Colorado at Colorado Springs (1993). *Colorado Springs citywide D.A.R.E. program: 1993*. Colorado Springs, CO: University of Colorado at Colorado Springs. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 26 septembre 2015.
- Dunn, M. J. (1999). Police liaison for school focus on community policing. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 68(9), 7-8. Document consulté du centre de documentation du SPVM le 31 décembre 2014.
- Earle, R. B., Garner, J., Phillips, N., & A H Training and Development Systems Inc. (1987). *Evaluation of the Illinois state police pilot DARE (drug abuse resistance education) program*. IL: A H Training and Development Systems, Inc. Document consulté sur microfiche de l'Université de Montréal le 23 octobre 2015.
- Eberhardt, N. K., Derlega, V. J., & Heinen, J. R. K. (N.d). *Teaching crime prevention in elementary schools: The officer friendly program*. Norfolk, VA: Old Dominion University. Résumé consulté de NCJRS 057663 le 1 octobre 2015. Document non trouvé.
- Eden City Schools, North Carolina (NC), Wake County Public School System, Raleigh, NC, Durham County Schools, NC, & Greensboro City Public Schools, NC (1979). *Project ACE activity sets, book III: Grades 8 through 12*. Raleigh, NC: Eden City Schools, North Carolina (NC), Wake County Public School System, Raleigh, NC, Durham County Schools, NC, & Greensboro City Public Schools, NC. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184973.pdf> le 15 juin 2015.
- Eischens, A., Komro, K. A., Perry, C. L., Bosma, L. M., & Farbakhsh, K. (2004). The association of extracurricular activity participation with substance use among youth in the DARE plus project. *American Journal of Health Education*, 35(2), 68-75. doi: 10.1080/19325037.2004.10603612

- Eisert, A. C., Center for Schools & Communities, & United States of America. (2005). *School Resource Officer Evaluation Phase One*. Harrisburg, PA: United States of America. NCJ 221258. Repéré à http://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/document/350400/srophaseonereport_final_pdf le 15 juin 2015.
- Eriksson, U. E., & Kühlhorn, E. (1979). Police activity participate in school work-Sweden. Dans J. Knutsson, E. Kühlhorn, & A. Reiss, Jr. (Éds. du volume) *Police and social order contemporary research perspectives* (Vol. 6, pp. 176-192). Sweden: The national Swedish council for crime prevention. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 3 septembre 2015.
- Evaluation of shield (N/D) Evaluation of shield: A youth violence prevention program between the police department and community and school providers. Document introuvable à l'Université de Montréal.
- Falcon, M. (2004). Adopt-a-bully program. *Law and Order*, 52(2), 380-382. Document consulté au centre de documentation du SPVM le 24 mars 2015.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2006). A half century of randomized experiments on crime and justice. *Crime & Justice*, 34, 55-132. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 1 mai 2015.
- Finckenauer, J. O., & Storti, J. R. (1978). Juvenile awareness project: Evaluation report. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 9 mai 2015.
- Finn, P., McDevitt, J., Department of Justice, Washington DC, National institute of Justice, & Abt Associates, Inc. Washington DC (2005). National assessment of school resource officer programs. Final project report. Document Number 209273. US Department Of Justice. Document consulté de ERIC, EBSCOhost. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED486268> le 4 août 2015.
- Flynn, P. J., & Roberts, R. N. (1977). *School information and resource program*. Syracuse, NY: U.S. Department of justice: NCJRS 046253. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 29 septembre 2015.
- Ford, R. E., Meeker, J., & Zeller, R. (1975). Police, students, and racial hostilities. *Journal of Police Science and Administration*, 3(1), 9-14. Document consulté de PsycINFO, EBSCOhost le 19 mars 2015.

- Fromel, E. C., Baehr, M. E., Furcon, J. E., Thompson, M., Industrial relations center, & University of Chicago (1972). *The elementary school child's perception of police and the police function n: An evaluation study of the officer friendly program*. Chicago, IL: The University of Chicago & The Sears-Roebuck Foundation.
- Garcia, E. (2003). Reducing school violence in a Northern California school district: Impact of the school resource officer program. *The McNair Scholars Journal*, 124-142. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 7 septembre 2015.
- Garmire, B. L., & Bedient K. (1963, Octobre). Mohammed goes to the mountain; An experimental project in delinquency prevention. *Police chief*, 30(10), 8-10. Document consulté du centre de documentation de la Gendarmerie Royale du Canada le 26 octobre 2016.
- Gordon, L. (2013). *Evaluation of the Loves-me-not programme in schools*. New Zealand: Pūkeko Research Ltd. Document reçu de la police de la Nouvelle-Zélande le 17 août 2015.
- Gorman, D. M., & Huber, J. C. Jr. (2009). The Social construction of evidence-based drug prevention programs a reanalysis of data from the drug abuse resistance education (DARE) program. *Evaluation review*, 33(4), 396-414. doi: 10.1177/0193841X09334711
- Grealy, J. I. (1980). *Strategies involving students and teachers in school security*. Communication présentée à la rencontre annuelle du National association of secondary school principals. NCJRS 074397. Document consulté sur microfiche à l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 15 septembre 2015.
- Green, C. R., Wooldridge, B., & Bowman, D. (1992). *Qualitative analysis of teaching strategies in the DARE program (drug abuse resistance education) taught in fifth grade in Knox county schools by the Knoxville police department*. Document consulté de ERIC ED358065. EBSCOhost le 16 juin 2015. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED358065>
- Hamilton, R. E. (1996, printemps). School, police, probation: A winning team in Fresno. *School Safety*, 20-23. Résumé consulté de NCJRS 166160. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 29 septembre 2015.
- Hanson, P. G., O'Connell, W. E., & American Psychological Association (1968). *A program in community relations: Face-to-face confrontations*. Document consulté de ERIC ED024983, EBSCOhost le 16 juin 2015.

- Harrell, A. (1996). *Intervening with high-risk youth: Preliminary findings from the children-at-risk program*. Washington, DC: National Institute of Justice Research Preview & Institution Department of Justice. Document consulté de ERIC ED 404 421, le 31 décembre 2014.
- Harris, K. B. (1974). Reducing school violence and drug abuse. *Security World*, 11(2), 44-45. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 15 septembre 2015.
- Heal, K., & Laycock, G. (1987). *Preventing juvenile crime: The Staffordshire experience*. Londre, Angleterre, Royaume-Uni: U.S. Department of justice NCJRS. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Gloria_Laycock/publication/265496501_Preventing_Juvenile_Crime_the_Staffordshire_Experience/links/54b795dd0cf2e68eb2802adb.pdf le 19 octobre 2016.
- Hewstone, M. A., Hopkins, N., & Routh, D. A. (1992). Cognitive models of stereotype change: Generalization and subtyping in young people's views of the police. *European Journal of Social Psychology*, 22(3), 219-234. Document consulté de Psychology and Behavioral Sciences Collection, EBSCOhost le 4 juin 2015.
- Hipple, N. K. (2002). *Police officer-facilitated versus civilian -facilitated family group conferences: Does it matter who the facilitator is?*(Order No. 3075948). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (305570128). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305570128?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Holmberg, L. (2002). Personalizing policing: Results from a series of experiments with proximity policing in Denmark. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 25(1), 32-47. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 3 septembre 2015.
- Honda, G. F. (1984). *The relationships of the department of education – Honolulu police department truancy program on average daily attendance and the attitudes of secondary school truants, nontruants, teachers and administrators toward truancy on Oahu (Hawaii)*. (Order No. 8508778). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (303303392). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/303303392?accountid=14725> le 1 janvier 2015.
- Hoobler, R. L., Little. Brown and Co., & United States of America (1975). Secondary schools' task force. Dans J. H. Skolnick, & T. C. Gray (Éds) *Police in America*. San Diego, CA: Little, Brown, and Co. Résumé repéré à <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=19827> le 15 juin 2015.

- Huff, C. R., & Trump, K. S. (1996). Youth violence and gangs: school safety initiatives in urban and suburban school districts. *Education & Urban Society*, 28, 492-503. doi: 10.1177/0013124596028004007
- Ikeda, L., Chesney, L. M., & Kameoka, K. (1985). *The Honolulu anti-truancy program: An evaluation*. Honolulu, HI: Youth development and research center & University of Hawaii-Manoa. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 7 septembre 2015.
- Jackson, A. (2002). Police-school resource officers' and students' perception of the police and offending. *Policing*, 25(3), 631-650. doi: 10.1108/13639510210437078
- Jeavons, M. A., University de Wolverhampton, Royaume-Uni, & Educational Research Unit (1996). *Too good to be true: An evaluative case study of a youth initiative in a secondary school which successfully tackled the issue of crime prevention*. Wolverhampton, Angleterre: University of Wolverhampton, & Departement de l'Éducation.
- Johannessen, K., Glider, P., Collins, C., Hueston, H., & DeJong, W. (2001). Preventing alcohol-related problems at the University of Arizona's homecoming: An environmental management case study. *AM. Journal of Drug Alcohol Abuse*, 27(3), 587-597. Document consulté de MEDLINE with Full Text, EBSCOhost le 15 janvier 2015.
- Johnson, I. M. (1999). School violence: The effectiveness of a school resource officer program in a southern city. *Journal of Criminal Justice*, 27(2), 173-192. doi: 10.1016/S0047-2352(98)00049-X
- Katz, C. M., Schaefer, D. R., & Uchida, C. D. (2002). Exploring the gang problem in Redlands, CA: An evaluation of a problem-solving partnership. Silver Spring, MD: 21st Century Solutions, Inc. Repéré le 24 mars 2015 à http://www.researchgate.net/profile/Charles_Katz/publication/252326648_Exploring_the_Gang_Problem_in_Redlands_CA_An_Evaluation_of_a_Problem_Solving_Partnership/links/00b7d53c5791feb217000000.pdf
- Kenney, D. J., & Watson, S. (1999, juillet). Crime in the schools: Reducing conflict with student problem solving. *National Institute of Justice, Research in Brief, juillet 1999*, 1-11. Repéré le 15 juin 2015 à http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40476091/Crime_in_the_Schools_Reducing_Conflict_w20151129-8678-z6q9qz.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1476916606&Signature=HrN9spA1OFP%2BG8SneCgq0piZqcw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCrime_in_the_Schools_Reducing_Conflict_W.pdf

- Kenny, D. J., & McNamara, R. (2003). Reducing crime and conflict in Kentucky's Schools. *Youth Violence and Juvenile Justice: An Interdisciplinary Journal* 1(1), 46-63. doi: 10.1177/1 541 204 002 238 363
- Kethineni, S., Leamy, D. A., & Guyon, L. (1994). Evaluation of the drug abuse resistance education program in Illinois (USA): A Preliminary Report. *Indian Journal of Criminology*, 22(2), 53-62. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 12 août 2015.
- Klopovic, J., McDaniel, J., Sullivan, B., Vasu, M. L., & Vasu, E. S. (1996). *Preventing school violence by helping communities help children-school resource officers: An analysis overview*. Raleigh, NC: North Carolina Governor's crime commission. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 15 septembre 2015.
- Knowles, J. (1999a). *A community-oriented response to the safe schools issue: A three-year assessment of Toledo's school resource officer program*. Columbus, OH: Ohio office of criminal justice services. Document non trouvé.
- Knowles, J. (1999b). *An evaluation of community oriented policing in Toledo, Ohio: 1996-1999*. Toledo, OH: Police departments, survey, school systems, & UCR. Document non trouvé.
- Lake, R. L. (2013). *A juvenile perspective: What affects attitudes of African American, Hispanic, and White youth toward the police* (Order No. 3594697). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (1 442 847 100). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1442847100?accountid=14725> le 18 novembre 2014.
- Lane, J. F. (2009). *The frequency of school resource officer tasks and incidents of school violence* (Order No. 3400852). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (305010268). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305010268?accountid=14725> le 19 décembre 2015.
- Lee, J. M., Steinberg, L., Piquero, A. R., & Knight, G. P. (2010). Identity-linked perceptions of the police among African American juvenile offenders: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 23-37. doi: 10.1007/s10964-010-9553-2
- Levine, G., Ruge, S., & California Office of the Attorney General Crime Prevention (1977). Involving juvenile justice agencies in the schools: A communication model. *Crime Prevention Review*, 4(2), 28-33. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 4 juin 2015.

- Lindström, P., & Svensson, R. (1999). Evaluación del programa preventivo DARE en Suecia [L'évaluation du programme de prevention DARE en Suisse]. *Adicciones*, *11*(4), 373-385. Suisse: National Council for Crime Prevention. doi: 10.20882/adicciones.616
- Makwana, B. (2007) *He Waka Tapu violence and abuse intervention programme and caseworker programme: Outcome evaluation*. Nouvelle Zélande: New Zealand Police. Document consulté le 1 janvier 2015.
- Manos, M. J., Kameoka, K., Tanji, J. H., University of Hawaii at Manoa, Center for youth research, & United States of America (1986). *Evaluation of Honolulu police department's drug abuse resistance education project*. Manoa, HI: Youth Development and Research Center, School of Social Work, & University of Hawaii-Manoa. Document consulté sur microfiche à l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 23 octobre 2015.
- Martin, J. R., Schulze, A. D., & Valdez, M. (1988). Taking aim at truancy. *FBI Law Enforcement Bulletin*, *57*(5), 8-12. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 19 juin 2015.
- McCold, P., & Stahr, J. (1996). *Bethlehem police family group conferencing project*. Bethlehem, PA: National institute of justice, Office of justice programs, & U.S. department of justice. Résumé consulté de ProjectSocINDEX, EBSCOhost le 19 juin 2015. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 7 septembre 2015. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/173725NCJRS.pdf> le 19 octobre 2016.
- McDevitt, J., Panniello, J., & Department of Justice (2005). *National assessment of school resource officer programs: Survey of students in three large new SRO programs*. Document Number 209270. Washington, DC: US Department of Justice. Document consulté de ERIC ED486271, EBSCOhost le 16 juin 2015. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/209270.pdf>
- McDonald, R. M., Towberman, D. B., & Hague, J. L. (1990). *Volume II: 1989 impact assessment of drug abuse resistance education in the Commonwealth of Virginia* [rapport inédit]. Richmond, VA: Institute for Research in Justice and Risk, & Virginia Commonwealth University. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 12 août 2015.
- McElvain, J., & Kposowa, A. (2006). Juvenile delinquency and crime prevention: An evaluation of a multi-agency school implemented program. *Journal of California Law Enforcement*, *40*(4), 7-22. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 7 septembre 2015.

- McKay, M., Covell, K., & McNeil, J. (2006). *An evaluation of Cape Breton regional police service's community liaison officer program in Cape Breton-Victoria region schools*. Sydney, NE, Canada: Children's Rights Centre, & Cape Breton University. Repéré à <http://cbucommons.ca/science/psychology/images/uploads/CLOPevaluation.pdf> le 15 juin 2015.
- McKeon, K., & Canally-Brown, K. (2008). Keeping high-risk youth in school: A comprehensive community strategy for truancy reduction. *Police Chief*, 75(8), 100-103. Document consulté du centre de documentation du SPVM le 24 mars 2015.
- McNeal, R. B. Jr., & Hansen, W. B. (1995). An examination of strategies for gaining convergent validity in natural experiments: D.A.R.E. as an illustrative case study. *Evaluation review*, 19(2) 141-158. doi: 10.1177/0193841X9501900202
- Merrell, C., & Tymms, P. (2004). *Youth crime reduction/prevention programmes*. Durham, Écosse, Royaume-Uni: CEM Centre, University of Durham. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 12 août 2015.
- Montgomery police department (1974). *Montgomery police department: Expanded school relations bureau: Final progress report: Year 1, June 1972-September 1973*. Montgomery, AL: U.S. Department of justice, & Law enforcement assistance administration. Résumé consulté de NCJRS NCJ 012845 le 19 novembre 2014.
- Mueller, D. G. (2001). *Kids, cops, and the politics of school-based crime prevention: An assessment of the Spokane police department's community safety education program* (Order No. 3023602). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304 733 211). Repéré le 20 novembre 2014 à <http://search.proquest.com/docview/304733211?accountid=14725>
- Mutzeck, W. (1994). Prävention und Abbau von Gewalt durch die Vernetzung von sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Arbeit—dargestellt am Projekt 'Stadtteilarbeit und Schule in Lübeck-Moisling'. [Prevention and reduction of violence through the cooperative efforts of special education and social services: The project 'Neighborhood and School in Lubeck-Moisling']. *Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete*, 63(2), 375-381. Document consulté de PsycINFO, EBSCOhost le 15 mai 2015.

- Nakashian, M., & Robert Wood Johnson, F. (2010). *A new D.A.R.E. curriculum gets mixed reviews: Communications activities for improving and evaluating the DARE school-based substance abuse prevention curriculum*. Program Results Report. Akron, OH: Robert Wood Johnson Foundation. Document consulté de ERIC ED540729, EBSCOhost le 16 juin 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540729.pdf>
- Nozu, Y., Watanabe, M., Kubo, M., Sato, Y., Shibata, N., Uehara, C., Kikuchi, N., Kawahara, Y., Takahashi, N., & Kito, H. (2006). Effectiveness of drug abuse prevention program focusing on social influences among high school students: 15-Month follow-up study. *Environmental Health and Preventive Medicine* 11(2), 75-81. doi: 10.1007/BF02898146
- Nyre, G. F., Rose, C., & Bolus, R. E. (1990). DARE Evaluation Report for 1985-1989. Los Angeles, CA: Evaluation and Training Institute. Document non trouvé.
- Palmer, T., & Petrosino, A. (2003). The "experimenting agency": The California youth authority research division. *Evaluation Review*, 27(3), 228-66. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 1 mai 2015.
- Payne, M., New York City Board of Education, & Others. (1993). *Project STOP final evaluation report, 1991-1992*. Orea Report. Brooklyn, NY: New York City Board of education, Brooklyn, NY, & Office of research, evaluation, and assessment. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 9 mai 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364816.pdf>
- Peel regional Police (1996). *The Turner-Fenton project: reducing school disorder with CPTED*. Ontario, Canada: Peel regional police. Repéré le 11 août 2015 à <http://fagexplorer.com/download.php?url=http://www.popcenter.org/library/awards/goldstrein/1996/96-39%28W%29.pdf>
- Penrod, G. S. (2001). Operation clean sweep: The school safety program that earned an A+. *Police Chief*, 68(3), 64-65. Document consulté du centre de documentation du SPVM le 24 mars 2015.
- Perry, C., Komro, K., Veblen-Mortenson, S., Bosma, L., Munson, K., Stigler, M., & ... Welles, S. (2000). The Minnesota DARE plus project: Creating community partnerships to prevent drug use and violence. *Journal of School Health*, 70(3), 84-88. doi: 10.1111/j.1746-1561.2000.tb06451.x

- Phillips-Evans, G. L. (1992). *A review of a selected high-risk student program. project HOPE: An anti-truancy/suspension program in the inglewood unified school district, Inglewood, California* (Order No. 9220106). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (304018259). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304018259?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Pitchess, P. J. (1968). Adopt-a-deputy. *Police chief*, 35(11), 36-37. Document consulté du centre de documentation du SPVM le 24 mars 2015.
- Portner, J. (1997, october). A cop in class. *Teacher magazine*, 9, 14-15. Document consulté de Education Source, EBSCOhost le 24 mars 2015.
- Ramstedt, M., Leifman, H., Müller, D., Sundin, E., & Norström, T., (2013). Reducing youth violence related to student parties: Findings from a community intervention project in Stockholm. *Drug and Alcohol Review*, 32(6), 561–565. doi: 10.1111/dar.12069
- Reilly, J. (2012). *Measuring the effectiveness of foot patrol in the downtown yonge BLA* (Order No. MR87788). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (1034280838). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1034280838?accountid=14725> le 21 novembre 2014.
- Richtman, K. S. (2007). County attorney's office: A collaborative approach to school success. *Family Court Review*, 45(3), 421– 437. doi: 10.1111/j.1744-1617.2007.00157.x
- Rivers, J. T., & Florida Northeast Regional Planning (n.d). *Clay county youth resource unit – Evaluation report*. Jacksonville, FL: Florida Northeast Regional Planning Council. Document consulté de SocINDEX, EBSCOhost le 4 juin 2015.
- Rogers III, R. F. (2004). *A study to determine if the implementation of the school resource officer (SRO) in a county school system has been effective in providing overall positive changes in school environments that have resulted in improved scholarship and decreased adverse behaviors by students* (Order No. 3162013). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (305126057). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305126057?accountid=14725> le 19 décembre 2014.

- Runolfson, J. L. R. (2006). *The effectiveness of the COPS in schools grant in alpine school district, Utah* (Order No. 3246761). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (305342640). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305342640?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Ryan, C., Mathews, F., & Banner, J. (1994). The anti-violence community school: A police/school partnership model. Canada: Solicitor General Canada, Ministry Secretariat. Document consulté de l'Université de Montréal le 7 septembre 2015.
- Sacco, F. C., & Twemlow, S. W. (1997). School violence reduction: A model Jamaican secondary school program. *Community Mental Health Journal*, 33(3), 229-234. Document consulté de BRIEFREPORTS le 2 janvier 2015.
- Salazar, C. I., Firestone, J. M., Price, M. A., Villarreal, R., Guerra, C., & Harris, R. J. (2006). Evaluation of an underage drinking and driving prevention program. *American Journal of Health Studies*, 16(4), 171-176. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 7 septembre 2015.
- Salcido, R. M., Ornelas, V., & Garcia, J. A. (2002). A neighborhood watch program for inner-city school children. *Children & Schools*, 24(3), 175-187. Document consulté de Academic Search Complete, EBSCOhost le 2 janvier 2015.
- San Diego County Sheriff's Department, La Mesa-Spring Valley middle school, & Uchida, C. D. (2001). *The school-based partnership program in San Diego county results of local-level evaluation*. Silver Spring, MD: 21st Century Solutions, Incorporated, & Uchida, C. D. Repéré à http://www.cops.usdoj.gov/pdf/school_based/LaMesaSpringValley_CA.pdf le 2 janvier 2015.
- Santoro, J. A. (2001). Monrovia's anti-truancy ordinance: One giant step toward keeping kids in school and out of trouble. *Police Chief*, 68(3), 34-39. Document consulté du centre de documentation le 24 mars 2015.
- Scheffer, M. W. (1987). *Policing from the schoolhouse: Police-school liaison and resource officer programs: A case study*. Springfield, IL: C. C. Thomas. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 23 octobre 2015.
- Schuiteman, J. G. (2000). Early returns positive for Virginia's model SRO program. *Police Chief*, 67(11), 74-77. Document consulté du centre de documentation du SPVM le 24 mars 2015.

- Schuiteman, J. G., & Virginia State Dept. of Criminal Justice Services, Richmond. (2001). Second annual evaluation of DCJS funded school resource officer programs. Report of the Department of Criminal Justice Services, Fiscal Year 1999-2000. Richmond, VA: Virginia State Department of Criminal Justice Services. Document consulté de ERIC, EBSCOhost. Repéré le 15 janvier 2015 à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463473.pdf>
- Sécurité publique Canada, & Abbotsford Community Services (2009). Projet de prévention de la délinquance juvénile d'Abbotsford. PCA-22. Abbotsford, CB, Canada: Centre national de prévention du crime. Repéré à <http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bbtsfrd-yth-prvntn/bbtsfrd-yth-prvntn-fra.pdf> le 14 décembre 2014.
- Sharkey, S. A., & Austin Independent School District (1998). *Project YES! pilot program*. Publication Number 97.13. Austin, TX: Austin Independent School District, TX, & Office of Program Evaluation. Document consulté de ERIC, EBSCOhost le 4 juin 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424261.pdf>
- Shuler, C. A. (2011). *Perceptions of the school resource officer program in south carolina's high schools* (Order No. 3458029). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (874355804). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/874355804?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Silfen, R. D. (1991). *An evaluation of the effectiveness of the San Antonio police department drug abuse resistance education (D.A.R.E.) program* (Order No. 9206451). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (303959160). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/303959160?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Silva, R. K., & Idaho State Department. of Law Enforcement (1994). *Evaluation of Idaho's DARE "drug abuse resistance education" projects*. ID : US Department of Justice, & National Institute of Justice. Document consulté de ERIC ED380714, EBSCOhost le 16 juin 2015. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/148141NCJRS.pdf>
- Silvia, S., Blitstein, J., Williams, J., Ringwalt, C., Dusenbury, L., & Hansen, W. (2010). *Impacts of a violence prevention program for middle schools: Findings from the first year of implementation*. NCEE 2010-4007. Washington, DC: National Center for Education Evaluation And Regional Assistance, Institute of Education Sciences, & US department of education. Document consulté de ERIC ED509196, EBSCOhost le 16 juin 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509196.pdf>

- Sloboda, Z. (2014). Reconceptualizing drug use prevention processes. *Adicciones*, 26(1), 3-9. Document consulté de MEDLINE with Full Text, EBSCOhost le 19 novembre 2015.
- Slocum, L. A., Taylor, T. J., Brick, B. T., & Esbensen, F. (2010). Neighborhood structural characteristics, individual-level attitudes, and youths' crime reporting intentions. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, 48(4), 1063-1100. doi: 10.1111/j.1745-9125.2010.00212.x
- Smey, B., Eden City School System, & Durham County School System (1979). *Project ACE activity sets, book III; grade 8 through 12*. Eden, NC: Eden City school system, & Durham County school system. Document consulté de ERIC ED184973 le 16 juin 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184973.pdf>
- Staff, M., March, L., Brnabic, A., Hort, K., Alcock, J., Coles, S., & Baxter, R. (1998). Can non-prosecutory enforcement of public health legislation reduce smoking among high school students? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 22(3), 332-335. Document consulté de MEDLINE with Full Text, EBSCOhost le 2 janvier 2015.
- Stevenson, Q. W. (2011). *School resource officers and school incidents: A quantitative study* (Order No. 3461388). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (880288627). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/880288627?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Streater, D. W. (2008). *Urban and rural principals' perceptions of school resource officers' effect on school climate* (Order No. 3401827). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (205426315). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/205426315?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Stum, K., & Chu, M. M. (1999). Gang prevention and intervention in a rural town in California: At-risk youth and the community policing school partnership program. *Journal of Gang Research*, 7(1), 1-12. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 11 août 2015.
- Sullivan, W. J. (2013). *Kentucky SRO programs: An examination of impact on reported criminal violations and board violations* (Order No. 3602928). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (1468954482). Repéré à

<http://search.proquest.com/docview/1468954482?accountid=14725> le 19 décembre 2014.

- Sutton, L. (1998). *Police schools involvement program: An investment in our young people's future*. Paper presented at the conference Partnerships in Crime Prevention, convened jointly by the Australian Institute of Criminology and the National Campaign Against Violence and Crime and held in Hobart, 25-27 February 1998. Hobart, Tasmanie, Australie: Police de Victoria. Repéré à http://aic.gov.au/media_library/conferences/partnership/sutton.pdf le 2 janvier 2015.
- Thomas, C. R., Holzer III, C. E., & Wall, J. (2002). The Island Youth Programs: Community interventions for reducing youth violence and delinquency. *Adolescent Psychiatry*, 26, 125-143. Document consulté de Psychology and Behavioral Sciences Collection, EBSCOhost le 24 mars 2015.
- Thomas, V. E. (1971). *An analysis of adolescent attitudes and police contacts prior to and at the conclusion of a six-week instructional program entitled 'the world of laws'* (Order No. 7204336). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (302 473 190). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/302473190?accountid=14725> le 24 novembre 2014.
- Thurman, Q. C., & Giacomazzi, A. L., Reisig, M. D., & Mueller, D. G. (1996). Community-based gang prevention and intervention: An evaluation of the neutral zone. *Crime and Delinquency*, 42(2), 279-295. Document consulté à l'Université de Montréal le 15 septembre 2015.
- Tremper, C. R., & Wexler, S. (1986). *School crime and student misbehavior project, final evaluation report*. Washington, DC: Urban and Rural Systems Associates, United States department of Justice, & National institute of justice. 100 709. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/100709NCJRS.pdf> le 15 juin 2015.
- Trump, K. S. (2002). *NASRO school resource officer survey, 2002: Final report on the 2nd annual national survey of school-based police officers*. Anthony, FL: National Association of School Resource Officers (NASRO). Document consulté de ERIC, le 2 janvier 2015. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480935.pdf>
- Uchida, C. D., & Putnam, C. (2001). *Evaluating problem solving in Colorado Springs: The 1999 school-based partnership program*. Silver Spring, MD: 21st Century Solutions, Inc. Repéré à <http://newweb.jssinc.org/wp-content/uploads/2010/10/JSS-019-report.pdf> le 2 janvier 2015.
- U.S. department of justice, Yale university child study center, & United States of America (2003). Community outreach through police in Schools. *OVC Bulletin*,

august 2003, 1-4. NCJ 197038. Repéré à
<http://www.ovc.gov/publications/bulletins/policeinschools/ncj197038.pdf> le 15
mars 2015.

- Virginia State Department of Criminal Justice Services, Richmond, & Schuiteman, J. P. (2000). Evaluation of Grant Funded School Resource Officer Programs. Repéré de ERIC à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444083.pdf> le 19 juin 2015.
- Vreeland, A. D. (1981). *Evaluation of Face-to-Face: A juvenile aversion program* (Order No. 0537269). Document consulté de ProQuest Dissertations & Theses Global. (303052977). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/303052977?accountid=14725> le 19 décembre 2014.
- Wallis, A., & Ford, D. (1981). *Crime prevention through environmental design, the school demonstration in Broward County, Florida: Executive summary*. Washington, DC: US Department of Justice, & National Institute of Justice. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/77610NCJRS.pdf> le 15 juin 2015.
- Warton, K. & Barry S. (2001). Schoolwatch: An evaluation (police research award scheme 138). *Home office research: development & statistics Directorate*. London: UK. Résumé consulté de Criminal justice abstract le 15 août 2015.
- Webster, D.W., Whitehill, J.M., Vernick, J.S., & Curriero, F.C. (2012). Effects of Baltimore's safe streets program on gun violence: A replication of Chicago's Ceasefire program. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 90(1), 27-40. doi: 10.1007/s11524-012-9731-5
- Welsh, J., Domitrovich, C. E., Bierman, K., & Lang, J. (2003). Promoting safe schools and healthy students in rural Pennsylvania. *Psychology in the Schools*, 40(5), 457-472. doi: 10.1002/pits.10103
- West, M. L.. & Fries, J. M. (1995). Campus-based police/probation teams: Making schools safer. *Corrections Today*. 57(5). 144, 146, 148. NCJRS 156865. Document consulté de l'Université de Montréal suite à un prêt entre bibliothèques le 27 octobre 2015.
- White, J. Zinn, L. & Adler, E. (2002). *An evaluation of the school resource officer program: A study of six selected sites*. Lemoyne, PA: Center for school and communities.
- White, M. D., Fyfe, J. J., Campbell, S. P., & Goldkamp, J. S. (2001). The school-police partnership: Identifying at-risk youth through a truant recovery program. *Evaluation Review*. 25(5), 507-532. doi: 10.1177/0193841X0102500501
- Wincup, E. (2003). 'Getting it right?': Police in primary schools. *Criminal Justice Matters*. 54(1), 36-37. doi: 10.1080/09627250308553553

Appendice A

Études incluses dans la méta-analyse : caractéristiques et considérations statistiques

1. **Beaux, jeunes et forts à l'Académie de police.** Ce projet est un projet de rapprochement avec la communauté qui permet à des jeunes à risques (familles d'accueil, placements en foyer de groupe, jeunes qui fréquentent les organismes communautaires pour familles défavorisées, etc.) et des policiers qui occupent différentes fonctions (patrouilleurs, agents préventionnistes, agents de l'intervention, agents stupéfiants, sergents, enquêteur, etc.) de mieux se connaître au moyen d'une semaine d'un camp d'été où des activités de natures policières et sportives ont lieu. Le projet s'est déroulé dans une métropole du Canada et a duré sept ans. Le projet est évalué à trois reprises, de 2008 à 2010 (Prince Dagenais & Alain, 2009; Prince Dagenais & Alain, 2010; Prince Dagenais & Alain, 2011).

Considérations statistiques. Les données brutes des trois études sont disponibles et sont retravaillées pour mettre les énoncés dans un sens positif de 0 à 4, 4 étant une *perception positive* de l'énoncé et 2 étant une position *neutre* alors que 0 étant une position *négative*. L'alpha de Cronbach est calculé ainsi qu'un énoncé global au moyen de l'addition des énoncés de l'échelle avant et après.

2. **Échange jeunesse.** Ce projet est un projet de rapprochement entre les jeunes à risque provenant de quartiers défavorisés et de communautés ethniques et minorités visibles. Le projet est organisé suite à l'obtention d'une bourse au niveau du ministère de l'Immigration dans une métropole du Canada en 2010. Dans chacun des six quartiers choisis pour participer au projet, de six à quinze jeunes font environ cinq à sept

activités de rapprochement avec les patrouilleurs pendant six mois. Le projet n'est pas reconduit puisque le budget est ponctuel. Le projet est évalué pour rendre compte au bailleur de fonds (Primeau, 2011a, 2011b; Prince Dagenais, 2011).

Considérations statistiques. La base de données est accessible puisque l'auteur de la méta-analyse a participé à l'analyse statistique. Le questionnaire d'évaluation comprend sept énoncés avec une échelle de Likert de 1 à 4 sans réponse neutre. Les données sont travaillées pour que le 4 correspondent à une *perception positive* des policiers et le 1 à une *perception négative*. Deux énoncés sont inversés puisque les réponses élevées signifient une moins bonne perception des policiers. Un énoncé global et son alpha de Cronbach sont également calculés en additionnant tous les énoncés de l'échelle. Cependant, il y a une limite à cette recherche : bien qu'il y ait 72 jeunes participants, seulement huit ont rempli le questionnaire avant et après les interventions.

3. Un policier, un modèle. Ce projet découle d'unité sans violence (voir participant numéro quatre). Il est implanté en 2010 et évalué sommairement en 2011 (Prince Dagenais & Vouligny, 2011). Ce projet secondaire permet à des jeunes à risque (troubles de comportements, etc.) de participer à une des trois activités policières (enquête policière, intervention physique, sécurité routière) et de passer une journée avec des policiers pour améliorer les relations policiers-jeunes dans une métropole du Canada.

Considérations statistiques. La base de données est accessible puisque l'auteur de la méta-analyse a participé à l'analyse statistique. Le questionnaire d'évaluation comprend onze énoncés avec une échelle de Likert de 0 à 4 avec une réponse *neutre* (« *je ne sais pas* » coté 2). Trois énoncés sont inversés puisque les réponses élevées signifient une moins bonne perception des policiers. Un énoncé global et son alpha de Cronbach sont également calculés en additionnant tous les énoncés de l'échelle.

4. **Unité sans violence.** Ce projet est implanté en 2007 en tant que projet-pilote et par la suite, il est implanté à tous les établissements scolaires volontaires d'une métropole du Canada. Le projet est évalué en 2008-2009 (Ivanova, 2010). Il s'agit d'un projet qui vise le troisième cycle du primaire (cinquièmes et sixièmes années) pour les informer et les sensibiliser à la violence. Le projet soutient les actions positives effectuées auprès des autres élèves pour régler les conflits et empêcher la violence à l'école. Il s'agit d'un projet primaire qui s'adresse à tous les élèves. Une mesure de la perception des policiers est prélevée dans une vingtaine de classes de sixième année de la métropole au début et à la fin du projet. Unité sans violence est un projet qui consiste à cinq rencontres pendant l'année scolaire par le policier en plus de remises de prix chaque mois et d'une activité de clôture qui incluent tous les participants de tous les établissements scolaires participants.

Considérations statistiques. La base de données SPSS du projet (possédée par le corps policier) est remise à l'auteur, car certaines données sont manquantes dans

l'évaluation. Le questionnaire d'évaluation comprend quatorze énoncés avec une échelle de Likert de 1 à 4 en plus d'une réponse *neutre* (« *je ne sais pas* »). Trois énoncés sont inversés puisque les réponses élevées signifient une moins bonne perception des policiers. Un recodage est fait pour inclure la variable « *Je ne sais pas* ». Aussi, l'auteur a créé un énoncé global pour l'échelle de la perception et un alpha de Cronbach en additionnant tous les énoncés de l'échelle. Bien qu'une analyse de rapport de cote est effectuée sur les énoncés de l'échelle de perception, des analyses de type test-t appariées sont effectuées pour la présente méta-analyse.

5. Clips-intimidation. Ce projet est implanté en octobre 2014 auprès de quelques établissements scolaires d'une métropole du Canada. Le projet est évalué en avril 2015 (Prince-Dagenais, Abel-Normandin, Primeau, Rosa, & Vouligny, 2015) pour permettre au projet de participer à un séminaire national dans le but de gagner un prix. Il s'agit d'un projet primaire qui vise principalement le secondaire I et II. Le but du projet est de les informer sur les différentes notions en lien avec l'intimidation, la violence, les conflits et la cyberintimidation. La rencontre d'information est d'une durée de 75 minutes. Trois énoncés sont en lien avec la perception des jeunes envers les policiers dans le but de vérifier si le projet amène les jeunes à avoir davantage confiance en la police de sorte de dénoncer les comportements d'intimidation.

Considérations statistiques. La base de données est accessible puisque l'auteur de la méta-analyse a participé à l'analyse statistique. Le questionnaire d'évaluation

comprend trois énoncés positifs avec une échelle de Likert de 0 à 4 avec une réponse neutre (« *je ne sais pas* » coté 2). Un énoncé global et son alpha de Cronbach sont également calculés en additionnant tous les énoncés de l'échelle.

6. Projet G.R.E.A.T. (Gang Resistance Education and Training) Le projet GREAT est créé en 1991 par les corps policiers de la région de Phénix Arizona, États-Unis. Il y a une première évaluation nationale en 1994. Par la suite, une équipe de chercheurs a fait une autre évaluation en 1999 6a (Esbensen & Osgood, 1999), en 2001 6b (Esbensen et al., 2001) et en 2009 6c (Esbensen et al., 2012, 2013). Le projet GREAT est évalué par plusieurs équipes de chercheurs, mais c'est uniquement dans l'équipe d'Esbensen que la perception des jeunes face aux policiers est mesurée. Le projet GREAT est un projet de prévention primaire qui s'adresse à des jeunes d'établissements intermédiaires (middle school) de la 6^e à la 8^e année. Le projet a pour but de diminuer l'affiliation avec les gangs criminalisés, de diminuer la participation à des activités criminelles et d'améliorer les relations avec les policiers (Esbensen et al., 2011). Le projet original a neuf leçons données par les policiers alors que le projet bonifié de 2001 comprend 13 leçons. Le projet Great est étendu à presque tous les États-Unis et l'évaluation tient compte de six villes différentes dans cinq États différents.

Considérations statistiques. Les résultats pertinents à l'évaluation de la perception ne sont pas accessibles dans les articles publiés, mais l'auteur et son équipe décident, suite à notre demande, de fournir les résultats requis pour faire la méta-analyse. Ils ont

envoyé deux tableaux; celui de l'évaluation de 1999 et celui de l'évaluation de 2001. Les résultats ne sont pas retravaillés et sont pris tels quels selon les données provenant de l'équipe de recherche. L'échelle d'attitude envers les policiers comprend six énoncés avec une échelle de Likert de 1 à 5 dont 5 signifie *Très d'accord*. La valeur exacte de p de l'étude 6c est calculée avec le nombre de participants et la valeur du coefficient de corrélation par la calculatrice « Social science statistic » repérée à <http://www.socscistatistics.com/pvalues/pearsondistribution.aspx> le 15 mars 2015.

7. Évaluation d'un « Police liaison program » à Vancouver. Un projet de liaison scolaire est évalué à Vancouver en 1981 (Hunter, Latorre, & Vancouver Board of School Trustees, 1981) en comparant les écoles où il y a le programme à celles sans le programme. L'attitude envers les policiers est mesurée tant aux cycles du primaire (7a) qu'au secondaire (7b). Par contre, l'échelle d'évaluation d'attitude est différente selon les niveaux. Au primaire, vingt questions (A à T) sont posées et le jeune doit répondre *Vrai* ou *Faux*. Les questions ressemblent à l'échelle de Portune (Law Enforcement Assistance, Brodsky, & Smitherman, 1983; Portune 1971; Portune & University of Cincinnati Ohio, 1967). L'échelle d'évaluation d'attitude pour les jeunes du secondaire a 16 énoncés avec six réponses possibles sur l'échelle de Likert de *Totalement en désaccord* à *Totalement en accord* sans réponse neutre. L'échelle d'attitude pour les jeunes du secondaire provient de Curt Griffith de l'Université Simon Fraser.

Considérations statistiques. Le rapport d'évaluation est obtenu par l'Université de Montréal en microfiche. Les données dans le rapport sont les seules données disponibles. Les données permettent de calculer certaines données manquantes (tel que le p). Les données sont obtenues sur l'échelle de Fisher. Les données pour chaque énoncé de l'échelle des attitudes ne sont pas disponibles et ne peuvent être évaluées individuellement en tant qu'énoncé dans l'hypothèse 2.

8. Scared straight, évaluation du programme Squires de San Quentin (CA). Ce projet est quelque peu différent des autres puisqu'il s'agit d'un programme de prévention tertiaire qui s'adresse à de jeunes délinquants ayant entre 14 et 18 ans. Les jeunes ont déjà été arrêtés et sont en centres fermés. Le but du programme est de diminuer la récidive délictuelle suite à la sortie des jeunes du centre. L'évaluation du programme Squires (Lewis, 1983) s'est faite auprès de 108 jeunes hommes. Les participants proviennent de Los Angeles et Contra Costa (Californie) et sont divisés en un groupe contrôle et un groupe expérimental. Les jeunes du groupe expérimental visitent une prison ou un pénitencier et rencontrent les agents correctionnels dans le but de les empêcher de récidiver. Ce projet n'utilise pas l'approche communautaire. Une échelle d'attitude envers les policiers est administrée au groupe contrôle et au groupe expérimental une semaine avant et une semaine après la visite du groupe expérimental.

Considérations statistiques. Les seules données disponibles sont les données de moyenne sur le post-test entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. L'analyse de

donnée est effectuée par le test Mann-Whitney U-Test unidirectionnel et les résultats sont en score z . L'étude indique une différence significative sans indiquer la valeur exacte du p . Certains calculs sont nécessaires. L'échelle comprend sept énoncés et plus le score est faible et plus cela est favorable. Les énoncés ne sont pas identifiés et nous ne connaissons pas la validité et la fidélité de l'échelle ni sa provenance.

9. Le programme « **Three R, the law in the classroom** » (**regulation, responsibility and rapport**). Le programme, originaire de Davis en Californie aux États-Unis, a pour objectifs de faire connaître le fonctionnement de la police aux jeunes en plus d'améliorer leurs attitudes envers les policiers. Le programme s'est déroulé de 1966 à 1969 dans les établissements scolaires de Davis sur les heures scolaires où un policier enseignait les trois règles reliées à la loi; responsabilité, régulation et relation. Les élèves de la maternelle à la neuvième année reçoivent trois heures d'éducation annuellement en plus de visites à l'extérieur du contexte scolaire par le policier. De plus, les policiers patrouilleurs sont présents lors des récréations et de l'heure du dîner avec les élèves des écoles. Le programme est évalué en 1969 (Coopersmith, 1971).

Considérations statistiques. Le rapport effectué ne rapporte que les données significatives en plus de mettre les résultats en pourcentage. Plusieurs énoncés sont rédigés pour les classes d'élèves plus âgés alors que seulement un énoncé est écrit pour les classes d'élèves du cycle primaire. Par contre, chaque item des élèves plus âgés a différents choix de réponses (2 à 4 réponses) et certains énoncés sont sans réponse

neutre ou incertaine. Sept énoncés sur le questionnaire ont des pourcentages qui font la différence entre les élèves sans le programme (0 heure) et les élèves avec le programme (1 à 3 heures; 4 à 6 heures) ce qui permet d'analyser la différence entre les élèves qui ont reçu le programme de ceux ne l'ont pas reçu. Des calculs de moyennes, d'écart-types et de comparaisons de moyennes de type test-t indépendant sont effectués à partir des pourcentages de chaque réponse.

10. Programme STOP Students talking it over with police in Milwaukee, WI.

Il s'agit d'un programme implanté en 2011 en projet pilote pour être ensuite implanté auprès de plusieurs établissements scolaires privés pour finalement être disséminé aux établissements publics de Milwaukee. Il s'agit d'un programme de sept heures sur des informations policières à raison d'une heure par semaine pendant sept semaines. Le but du programme est d'améliorer les connaissances du métier policier auprès des jeunes ainsi que de promouvoir les relations policiers-jeunes. Les policiers qui participent au programme sont formés durant cinq jours. Le programme est évalué trois fois par la même équipe de recherche à chaque étape de l'implantation. L'évaluation est publiée dans le journal « Police Chiefs » (Freiburger, Pierce, Singleton, & Weiskopf, 2015) et l'auteur est contacté pour avoir le rapport complet de l'année 2013-2014 (Freiburger, 2014).

Considérations statistiques. Le rapport effectué remis par l'auteur ne rapporte que les données brutes en fréquences et pourcentages. Des calculs statistiques doivent être

effectués pour avoir les scores aux tests-t et les tailles d'effet des énoncés et de l'échelle globale. Seule l'échelle sur la perception des policiers est retenue et non pas l'échelle sur la perception des policiers comme étant juste puisque selon les principes de méta-analyse, une seule échelle ne peut être retenue par groupe de jeunes. Les énoncés de l'échelle de la perception des policiers sont déjà très employés parmi les autres recherches.

11. **Police-School liaison prevention program, Ville de Winnipeg, Canada.** Un programme qui consiste en un policier qui occupe la fonction de liaison scolaire a lieu dans toutes les écoles de la Ville de Winnipeg à partir de 1968. Trois détectives sont assignés aux écoles et enseignent deux périodes de classe par niveau scolaire, de la maternelle à la 5^e secondaire, sur des sujets reliés à la loi. Les objectifs du programme sont d'améliorer les connaissances de la loi chez les jeunes et d'améliorer les rapports entre les policiers et les jeunes. Une évaluation de programme a lieu en 1977 (McFerran, Breen, & Booth).

Considérations statistiques. L'évaluation de programme compare le groupe expérimental avec des élèves qui proviennent d'une ville voisine à Winnipeg puisque les écoles de Winnipeg ont toutes le programme du policier de liaison scolaire. L'évaluation compare des scores d'attitude et de connaissance par rapport aux policiers et aux sujets en lien avec la loi suite à deux présentations par classe dans les groupes expérimentaux. Seuls des post-tests sont effectués. Il y a 26 énoncés dans l'échelle d'attitude envers les

policiers inspirés de l'échelle de la Ville d'Edmonton. Les énoncés varient de 1 à 5 (*Extrêmement d'accord* à *Extrêmement en désaccord*). Un score maximum de 130 indique une attitude très favorable envers les policiers. Malheureusement, peu de données sont disponibles dans le rapport d'évaluation. Seuls les nombres de participants pour les groupes contrôles et expérimentaux, ainsi que les moyennes des scores à l'échelle des attitudes sont présents dans le rapport. Il est indiqué que la valeur de p est non significative, soit plus de 0,05 entre les deux groupes. Ils utilisent des analyses univariées pour arriver à leurs résultats. Par contre, aux fins de notre analyse, une valeur de t non significative est extrapolée pour pouvoir trouver un effet de taille avec le N et la moyenne des groupes. De plus, pour compléter les analyses, une valeur conservatrice des écarts-types (1) est inférée pour chaque énoncé. Les valeurs de la taille d'effet sont semblables pour la population plus jeune alors que le t non significatif inféré pour la population plus vieille n'est pas assez précis. Le test avec la valeur du SD inféré est donc retenu pour déterminer la taille de l'effet. La valeur de p est calculée par une calculatrice Quick P avec la valeur du t et le degré de liberté (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

12. **Police-School liaison prevention program, Ville de Michigan, É-U.** Le programme de policier de liaison scolaire est en place depuis 1966 et en 1970, une évaluation externe est nécessaire pour vérifier la validité de ce programme de prévention (Bouma & Williams, 1970; Bouma & Williams, 1972; Mulder, 1979). Les chercheurs visent à évaluer les attitudes des jeunes face aux policiers dans le but de valider

l'amélioration de l'image de la police aux yeux des jeunes. Pour cela, ils ont comparé une école contrôle avec deux écoles où le programme a lieu. Une autre évaluation a lieu en 1969 (Bouma, 1969) sur le policier conseiller, qui est quelque peu différent et qui reste pour l'instant introuvable. Les policiers choisis pour le programme doivent être assez jeunes pour que les élèves s'identifient avec eux. Les policiers choisis doivent avoir suivi des cours universitaires et doivent poursuivre leur éducation, ils ne pas avoir de préjugés envers les jeunes et ils doivent être capables de travailler sans supervision.

Considérations statistiques. L'évaluation rapporte seulement les pourcentages de chaque énoncé, et ce, pour chacune des écoles (trois) ainsi que les deux moyennes de niveau scolaire (7^e, 8^e et 9^e années/10^e, 11^e et 12^e années). Plusieurs échelles sont administrées aux jeunes, mais seulement trois font référence à des échelles de perception envers les policiers (perceptions générales, façons dont la police opère, la justice procédurale des policiers). Chaque énoncé est pris en compte lors de l'analyse de l'hypothèse. Deux écoles ont le programme d'implantation d'un policier de liaison scolaire. Pour chacune des écoles, les niveaux scolaires sont séparés pour l'évaluation; 7^e à 9^e année et 10^e à 12^e année. Ainsi, les données de quatre études sont disponibles. Pour chaque population, aucune des échelles ne reçoit le même résultat. Ainsi, il est important de ne pas utiliser les trois échelles de façon distincte puisque la population est la même. Une addition des trois échelles est effectuée pour obtenir un score global. Chaque énoncé a trois réponses (*oui, non, incertain*). Il y a 23 énoncés en tout, mais seulement neuf énoncés sont dédiés à la perception générale de la police; huit énoncés

pour la perception de l'opération policière (procédurales), et neuf énoncés pour la perception de la justice policière (préjugés). Des calculs de moyennes, d'écart-types et de comparaisons de moyennes de type test-*t* indépendant sont effectués à partir des pourcentages de chaque réponse. Il est impossible d'apparier les réponses lorsqu'elles sont sous forme de pourcentage en plus d'avoir été administré deux années plus tard sans mentionner si la population était la même. De plus, les calculs d'un énoncé global pour les trois échelles sont effectués.

13. **The Cincinnati police juvenile attitude project.** Ce projet consiste en un programme contenant trois unités; « the world of games » (le monde des jeux), « the world of rules » (le monde des règles), « the world of law » (le monde de la loi). Chaque unité est dédiée à un niveau scolaire, de la 7^e à la 9^e année scolaire. Chaque unité peut être présentée lors du cours des études sociales sous la forme abrégée de deux semaines ou dans son intégralité pendant six semaines. Le policier collabore avec le professeur lors de certaines activités. Le projet est créé par Robert Portune en 1965 et les échelles de perception de la police sont déjà évaluées et validées. Par la suite, le projet est implanté dans douze écoles intermédiaires de Cincinnati et évalué (U.S. department of health, education & Welfare office of education, 1968; Portune & Cincinnati University, 1967). Les unités sont par la suite implantées dans plusieurs autres villes en projet pilote.

Considérations statistiques. Il y a vingt énoncés dans l'échelle des attitudes envers les policiers de Portune. Le choix de réponses varie selon une échelle de Likert de cinq

énoncés allant de *Très en désaccord* (score de 0) à *Très d'accord* (score de 4). Les données statistiques sont sous forme de pourcentage selon chaque énoncé de Likert pour six groupes de population (7^e, 8^e, 9^e année avec le cursus de deux semaines et 7^e, 8^e, 9^e année avec le cursus de six semaines), et cela, pour les vingt énoncés. Des moyennes et écarts types sont calculés pour chaque énoncé en plus de créer un énoncé global en additionnant les vingt énoncés. L'énoncé global pour chaque classe et cursus est déjà indiqué, mais sans écart-type. La valeur de p de 13e est calculée par une calculatrice Quick P (<http://www.socscistatistics.com/pvalues/tdistribution.aspx>) avec la valeur du t et le degré de liberté. Les valeurs exactes des 13a à 13d sont calculées par une calculatrice Quick P avec la valeur du t et le degré de liberté (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

14. **Le programme « Safer school partnership » de l'Angleterre et Prince de Gaule.** À la suite d'une recherche sur les dix quartiers les plus criminalisés de l'Angleterre, le ministère de la Justice décide de mettre en place ce projet en 2002 qui consiste à avoir des policiers présents dans les écoles issues de ces quartiers. Sur la centaine d'écoles qui reçoivent un policier, soit à temps plein ou à temps partiel selon la gravité des problématiques présentes, onze sont sélectionnées pour participer à l'étude comme groupe expérimental. Deux écoles de ces quartiers sont utilisées en tant que groupe contrôle et n'ont pas reçu de policier. Une évaluation indépendante tant qualitative que quantitative est effectuée durant le projet pilote de l'année scolaire 2002-

2003 (Bhabra, Hill, & Ghates, 2004). Parmi les questions posées aux étudiants, sept énoncés proviennent d'une échelle d'attitude envers les policiers.

Considérations statistiques. Les seuls résultats qui portent sur l'échelle d'attitude envers les policiers ne mentionnent pas combien il y a de choix de réponses sur une échelle de Likert. Par contre, il est mentionné que les résultats en pourcentage, qui varient d'un énoncé à l'autre selon le nombre d'étudiants qui ont répondu (540 à 552), sont une combinaison de deux choix de réponses, *très vrai* et *un peu vrai*. N'ayant pas le nombre de réponses sur l'échelle de Likert ou d'autres informations sur les choix répondus, il est déterminé que deux réponses seulement sont offertes aux jeunes, soit une réponse positive et une réponse négative. Cela diminue la qualité de l'analyse. Des moyennes et écarts types sont calculés pour chaque énoncé en plus de créer un énoncé global par l'addition des sept énoncés. La valeur de p est calculée à l'aide de la moyenne, de l'écart type et du nombre de participants par une calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

15. Police-School liaison prevention program, Ville de Minneapolis. Le programme de policier de liaison scolaire est implanté en 1966 et est évalué jusqu'en 1968 (Schonnesen, 1973). Lors de l'implantation, cinq établissements scolaires de Minneapolis ont un policier de liaison scolaire alors qu'à la fin de son évaluation, il y en a quinze. Deux établissements scolaires ont servi de groupe contrôle lors de l'évaluation.

Considérations statistiques. L'échelle des attitudes envers les policiers (11 points de type Likert par énoncé) est effectuée après le programme pour le groupe expérimental et comparée avec un groupe contrôle sans policier de liaison scolaire. Les 40 énoncés sont validés auparavant et huit sont choisis pour être administrés aux jeunes. Les huit énoncés choisis ne sont pas mentionnés dans le rapport d'évaluation. Alors qu'il y a cinq écoles pour le groupe expérimental et seulement deux pour le groupe contrôle, le nombre de participants n'est pas équivalent. De plus, pour six écoles sur sept, les moyennes et écarts types sont divisés en groupe selon le niveau scolaire (7^e, 8^e et 9^e années) alors qu'une école contrôle n'a qu'un groupe d'un âge inconnu. De plus, chaque groupe expérimental est comparé au seul groupe contrôle. Ainsi, l'école faisant partie du groupe contrôle est utilisée trop souvent. Dans le cadre d'une méta-analyse, un échantillon ne peut être utilisé plus d'une fois. Il a donc fallu calculer des analyses globales par groupe d'âge, en effectuant une moyenne de résultats pour les cinq écoles expérimentales pour la 7^e année avec le groupe contrôle de la 7^e année et ainsi de suite. La deuxième école contrôle est enlevée des résultats puisqu'elle ne contenait aucun groupe d'âge. Les valeurs de p sont calculées à l'aide des moyennes, des écarts types et du nombre de participants par une calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

16. Évaluation d'une présence policière dans les écoles à Killarney, Colombie-Britannique. Un seul policier est présent dans sept écoles de Killarney et participe à plusieurs activités avec les élèves. Il participe aux pratiques de football, aux patinages

sur glace, aux expériences en laboratoire, aux interventions avec les jeunes, aux sorties scolaires et à l'éducation sur la détection de crime, la loi et son travail. Le policier a débuté son contact dans les écoles en avril 1972 et l'évaluation a débuté en novembre 1972 et s'est poursuivie en juin 1973 (Ellis & Vancouver Board of School Trustees, 1973). Le but du projet est le rapprochement policier-jeunes.

Considérations statistiques. L'évaluation pré-traitement débute en novembre alors que le policier a déjà établi un rapprochement avec les jeunes des sept écoles expérimentales depuis cinq mois scolaires. Il y a deux écoles contrôles qui sont choisies pour comparaison. Aucun policier n'est présent dans ces deux écoles. L'échelle sur les attitudes envers les policiers comprend 38 énoncés, dont 36 avec des énoncés de Likert dont sept s'inscrivent sur un pôle positif et négatif d'adjectifs caractérisant les policiers. Les élèves doivent choisir entre 1 à 5, dont la valeur de 1 est *Totalement d'accord* avec l'énoncé et 5 est *Totalement en désaccord* avec l'énoncé. Une évaluation de la fidélité et de la validité de l'échelle a déjà été faite. Les moyennes pour les groupes expérimentaux et contrôles sont disponibles pour les mois de novembre et juin. Par contre, aucun écart type n'est inscrit et il n'y a aucun résultat sur le t de Student ou de la valeur du p pour l'échelle globale de l'attitude envers les policiers. Par contre, pour certains énoncés (4, 9, 10, 11, 18, 19, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 35) dont les moyennes sont connues, les valeurs de p sont indiquées puisqu'il y a une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental de novembre 1972. Pour les autres énoncés, il est inféré que la valeur de p n'est pas significative et la valeur de 0,5 est inférée (unidirectionnelle).

L'effet de taille global peut ainsi être inféré pour les énoncés globaux. Les énoncés 6, 13, 14, 26 sont inversés pour que les énoncés puissent être additionnés pour que les valeurs les plus petites soient des attitudes favorables envers les policiers.

17. Le projet de cadets policiers liaison scolaire à la Ville Des Moines aux États-Unis. Au courant de l'année scolaire 1974-1975, quatre cadets policiers sont choisis et assignés à des écoles primaires et secondaires de la Ville Des Moines pour assister les policiers de liaison scolaire. Les cadets policiers effectuent les mêmes activités que le policier de liaison scolaire; ils participent à des activités scolaires et à la période du dîner en plus de donner des ateliers éducatifs en classe. Le but est également de rendre plus accessible et attrayant l'emploi de cadets policiers aux jeunes de diverses communautés ethniques, car certains cadets policiers proviennent de la communauté noire. Le projet est évalué lors de la première année d'implantation (Boettcher, 1975).

Considérations statistiques. Même si plusieurs établissements sont visés par le projet, l'évaluation des attitudes envers les policiers est effectuée seulement à un établissement scolaire avec un nombre restreint de jeunes (cinq hommes et cinq femmes par niveau scolaire de la 7^e à la 9^e année qui proviennent spécifiquement de la communauté noire). Un groupe contrôle similaire est sélectionné dans une école voisine. Une échelle de 56 énoncés de type sémantique avec pôle positif et pôle négatif de sept choix entre les deux est utilisée. Il n'y a aucune mention de validation ou de fidélité de l'échelle. Pour chaque énoncé, plus la valeur est élevée et plus le participant a une

attitude positive envers les policiers. L'auteur a fait la moyenne des valeurs des 56 énoncés pour chaque participant. La moyenne globale est indiquée pour les 27 participants, sans écart type et sans valeur de t ou de donnée significative. Il est indiqué que la différence de changement entre le pré (septembre 1974) et le post (mai 1975) n'est pas significative. La moyenne globale est recalculée ici puisque les résultats de chaque participant sont disponibles. Les données pour chaque énoncé ne sont pas disponibles même si l'échelle des énoncés est disponible.

18. **Le programme de policier liaison scolaire de Tuscon, États-Unis.** Le programme de policier de liaison scolaire est établi dans les écoles de Tuscon depuis 1962, mais son évaluation est effectuée de janvier à décembre 1967 (Miller & Tuscon police, 1968). La planification de l'évaluation a lieu en 1966, les parents ont rempli un formulaire de consentement et environ 1500 élèves (6^e et 8^e année) de plusieurs écoles ont participé à l'étude. En plus de vérifier la perception des jeunes face aux policiers à la suite du contact avec le policier de liaison scolaire, l'évaluation vérifie si les jeunes ont retenu des informations sur la loi et si cela a permis de diminuer leurs comportements délinquants. Une comparaison au début et à la fin de l'évaluation est faite entre les jeunes qui ont davantage de contacts, les jeunes qui ont certains contacts et les jeunes qui n'ont aucun contact avec le policier de liaison scolaire.

Considérations statistiques. Bien que le consentement parental soit présent, que le devis soit bon, que l'implantation soit déjà effectuée; peu de données statistiques sont

élaborées dans le rapport. Ainsi, une échelle de 10 énoncés sémantique à pôle négatif et positif sur la perception des policiers est administrée aux jeunes. Par contre, les résultats sont sous forme de figures sans donnée concrète. Les données sont approximées à partir d'un calcul de distance entre les lignes qui mesure les énoncés de 1 à 7. Les énoncés sont mis sur le même pôle pour qu'une valeur de 7 concorde avec une *perception positive* des policiers. Les données sont également prélevées entre le groupe de contact moyen (6^e année) et le groupe contrôle. Aucune donnée pré et post n'est disponible. Il est mentionné que la différence n'est pas significative et l'effet de taille est mesuré à partir d'un *p* inféré à 0,5 avec un nombre (*N*) de 1000 (puisque'il y a trois groupes pour un total de 1500 jeunes).

19. Le programme de policier liaison scolaire du comté de Hillsborough, États-Unis. Le programme a débuté localement en 1975 dans la région de Tampa Bay en Floride. En 1977, l'État a reçu des fonds pour augmenter le nombre d'écoles locales à douze écoles supplémentaires et une évaluation est effectuée en 1978 pour répondre aux exigences du programme (Templeman & Hillsborough Cty Criminal Justice Planning, 1979). L'évaluation est faite auprès de plus de 1400 jeunes qui proviennent de six écoles, dont deux représentent les groupes contrôles. En plus de mesurer les attitudes envers les policiers, l'évaluation porte également sur les infractions criminelles commises près de trois écoles où le programme a lieu. Un questionnaire qualitatif est également passé aux enseignants et aux policiers. Une évaluation qualitative a été faite auparavant.

Considérations statistiques. Les neuf questions sur l'échelle des attitudes envers les policiers ont pour la plupart deux réponses (« *oui* » ou « *non* ») outre la première question qui a un choix de quatre réponses nominatives (« *crooked* », « *mean* », « *friendly* », « *polite* »). Pour chaque question, le pourcentage de réponse favorable est inscrit pour chaque établissement scolaire. Par contre, seul le nombre de participants global est énoncé (1400). Comme il y avait six établissements scolaires, le nombre de 200 participants par établissement scolaire est inféré. Les moyennes et les écarts types sont calculés pour chaque énoncé à partir des données brutes et l'effet de taille est calculé à partir du programme de Wilson. Un énoncé global d'attitude envers les policiers est calculé pour les quatre établissements scolaires du groupe expérimental. Le *t* de student et le degré de signification est calculé par la calculatrice statistique Quick calc (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/>). Les valeurs de *p* sont calculées à l'aide des moyennes, des écarts types et du nombre de participants par la calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

20. Le programme de policier liaison scolaire (P.S.L.P) de New York, États-Unis. Le programme est implanté en 1982. Il s'agit d'un semestre d'éducation sur la loi donné aux étudiants de 11^e et 12^e années de 34 écoles publiques et privées de la Ville de New York. Un manuel d'instruction est écrit entre les années 1982 et 1985. L'évaluation effectuée en 1985-1986 est destinée à étendre le projet à d'autres régions ou états (Mei et

al., 1987). Lors de l'évaluation, un questionnaire sur les attitudes envers les policiers est créé pour mesurer le changement d'attitude des étudiants envers les policiers.

Considérations statistiques. Le questionnaire sur les attitudes contient 25 énoncés de *Très en accord* (1) à *Très en désaccord* (5). Le questionnaire est analysé pour sa validité et sa fidélité. L'alpha de Chronbach est calculé en plus de la corrélation entre les énoncés. Les énoncés qui n'ont pas une corrélation assez élevée entre eux sont dorénavant rejetés ainsi que les énoncés qui ont trop d'attitudes favorables. Le questionnaire est passé à 221 étudiants, mais seulement 96 ont rempli le questionnaire pré et post-test. Les énoncés individuels ne sont pas mentionnés et seuls les résultats du prétest sont indiqués pour les 25 énoncés. Aucun écart type n'est mentionné. L'effet de taille est trouvé à l'aide des moyennes du prétest et du post-test, le nombre de participants et la valeur du t de Student. La valeur exacte de p est calculée par la calculatrice Social Science Statistics (<http://www.socscistatistics.com/pvalues/tdistribution.aspx>) par la valeur de t et le degré de liberté.

21. **Le programme de policier liaison scolaire (SLO) d'Avon et Somerset, Angleterre.** Il n'y a pas de mention de la date d'implantation du projet, mais 18 policiers ont pris part à ce programme de policier de liaison scolaire qui est mis en place dans plusieurs villes du comté d'Avon et Somerset (Angleterre). Les questionnaires utilisés dans ce programme ont été évalués lors d'une étude pilote pour en vérifier la

validité. Puis en février et mars 1988, les jeunes de la 4^e année du secondaire (14-15 ans) de 13 écoles (six avec un policier SLO et sept sans policier SLO) ont répondu à plusieurs questionnaires qui évaluent, entre autres, les attitudes envers les policiers (Hopkins, Hewstone, & Hanzi, 1992). En février-mars 1989, les mêmes élèves, maintenant âgés de 15-16 ans ont repassé les mêmes questionnaires.

Considérations statistiques. Bien qu'il soit inscrit que des pré-tests et des post-tests sont effectués avec les élèves des écoles expérimentales et les élèves des écoles contrôles, aucun résultat (moyenne et écart-type) n'est disponible pour les écoles expérimentales. De plus, les huit énoncés de l'échelle des attitudes envers les policiers (quatre énoncés positifs et quatre énoncés négatifs) ne sont pas décrits et aucun résultat par énoncés n'est donné. Une analyse de la variance est utilisée entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. De plus, le nombre total de l'échantillon est inféré selon le degré de liberté disponible de 1172 puisque l'article indique qu'il y a 1245 élèves qui ont rempli le questionnaire pré et post. L'article mentionne qu'il y a 606 élèves du groupe expérimental et 639 élèves du groupe contrôle dont 1752 qui ont répondu au sondage post (849 élèves du groupe expérimental et 903 élèves du groupe contrôle). La valeur exacte du p est calculée avec la calculatrice Graph Pad QuickCalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/pValue1/>) à partir du F et des degrés de liberté.

22. Le programme DARE (Drug Abuse Resistance Education program) dans les écoles du Kentucky, États-Unis; 1988-89. Le programme DARE est créé en 1983

par le Dr Ruth Rich à la commission scolaire de Los Angeles (Harmon, 1993). Il s'agit d'un curriculum de la maternelle à la 6^e année qui implique la prévention de la consommation de drogues licites et illicites par l'amélioration des habiletés sociales, de l'estime de soi, de la résistance à la pression des pairs, etc. Le programme est structuré et basé sur plusieurs recherches et théories. C'est un policier en uniforme et qui a reçu de la formation qui diffuse le contenu des 17 rencontres de 45 à 50 minutes chacune. Le programme est implanté en tant que projet pilote dans sept comtés du Commonwealth dans l'État du Kentucky en 1986-1987 et en trois ans, il est étendu à tout l'État du Kentucky. Une première évaluation a lieu en 1987-88 (22a) (Faine, Bohlander, & Western Kentucky, 1988) poursuivi par des post-tests sur les cohortes qui ont reçu le programme DARE en 1988-89 (22 b) (Faine, Bohlander, & Western Kentucky, 1989). Le programme est maintenant presque obligatoire dans tout le pays. De plus, il est également implanté au Canada, en Angleterre, en Australie, au Brésil et en Nouvelle-Zélande.

Considérations statistiques. Dans la première étude de 1987-88, il y a 11 énoncés sur l'attitude envers les policiers avec une échelle de Likert de deux réponses, *En accord* ou *En désaccord* avec l'énoncé. Les pourcentages en accord avec l'énoncé sont donnés pour chaque énoncé. Des analyses pour trouver la moyenne, l'écart type, l'effet de taille, le test *t* et la valeur de *p* sont effectuées pour chacun des 11 énoncés. L'auteur mentionne que l'échelle d'attitude envers les policiers est distribuée sur un total de 100 points. Un énoncé global est déjà calculé par l'auteur et c'est lui qui est utilisé pour l'hypothèse 1.

L'étude tient compte de 308 participants du programme DARE avant et après la session de cours en lien avec le programme. Dans l'étude de 1988-89, certains jeunes qui ont déjà fait le programme DARE en 1987-88 sont repris et ont passé un questionnaire plus long sur l'attitude envers les policiers. Il y a 25 énoncés qui comprennent certains énoncés de la première échelle. Le participant a le choix entre cinq réponses, *Très en désaccord*, *En désaccord*, *Neutre*, *En accord* et *Très en accord*. Les pourcentages de réponses favorables des participants sont indiqués pour chaque énoncé. Le pourcentage des énoncés neutres est réparti de part et d'autre entre défavorable et favorable. Ainsi, en calculant les moyennes, écarts-types, tailles d'effet, tests *t* et les valeurs de *p* pour chaque énoncé, il y a certaines valeurs perdues puisque les énoncés sont réduits à deux valeurs sur l'échelle de Likert alors qu'il y a cinq réponses possibles. L'énoncé global n'est pas mentionné dans la recherche et il est également calculé. Dans cette étude, il s'agit d'un questionnaire Post entre ceux ayant reçu le programme DARE (1000 participants) et le groupe contrôle (425 participants). Comme les participants du programme DARE sont plus nombreux que lors de la première étude et qu'ils ont repassé un questionnaire sur l'attitude envers les policiers, il est déterminé qu'ils ne représentent pas le même échantillonnage et peuvent être inclus dans la méta-analyse. Les analyses de l'étude de 1987-88 proviennent de la documentation de Faine, Bohlander, et Western Kentucky (1989). Après avoir trouvé la documentation originale de 1988, les données varient quelque peu alors que les auteurs font référence à la même étude. Les valeurs exactes de *p* sont calculées par la calculatrice Social Science Statistics

(<http://www.socscistatistics.com/pvalues/tdistribution.aspx>) par la valeur de t et du degré de liberté.

23. **Le programme DARE en Illinois aux États-Unis.** De 1989 à 1991, le programme DARE est implanté et évalué dans 36 écoles de l'Illinois (Ennett, Tobler, Ringwalt, & Flewelling, 1994; Rosenbaum, & Hanson, 1998). L'étude est longitudinale basée sur trois vagues d'évaluations, avant le programme, un an après le programme et deux ans après le programme.

Considérations statistiques. Une méta-analyse (Ennett et al., 1994) qui évalue les programmes DARE des États-Unis indique que l'étude faite par Rosenbaum et Hanson (1998) évalue l'attitude envers les policiers. Une taille d'effet non pesée est donnée (0,12) lorsqu'il est mention de la recherche d'Ennett et al. Une évaluation du programme DARE est effectuée en 2013 (Schuck) qui reprend les données de 1989 à 1996 à Chicago. L'attitude envers les policiers est mesurée par cinq énoncés qui varient entre *Très en désaccord* à *Très en accord* (quatre réponses de type Likert). Dans la méta-analyse, quatre recherches sont visées par les attitudes envers les policiers. La recherche numéro 22 de cette liste en est une et la taille d'effet trouvé est la même que celle obtenue par l'auteur. Ainsi, il est possible de croire que la recherche de la méta-analyse d'Ennett et al. est fiable. Ainsi, peu de données sont prises en compte pour l'hypothèse 1 à part l'effet de taille, le nombre de participants, etc. La valeur de p est calculée par la calculatrice de « Social science statistic »

(<http://www.socscistatistics.com/pvalues/pearsondistribution.aspx>) avec la valeur de du coefficient de R et le nombre de participants.

24. Le programme DARE dans le comté de Charleston en Caroline du Sud aux États-Unis. L'évaluation du programme a lieu durant l'année scolaire 1989-1990 (Harmon, 1993). Aussi, cinq écoles ont reçu le programme DARE (295 participants) alors que six écoles ont constitué le groupe contrôle (307 participants). Plusieurs échelles sont administrées aux participants et comprennent deux énoncés sur l'attitude envers les policiers avant le programme et 20 semaines plus tard.

Considérations statistiques. Les moyennes et les écarts types des deux énoncés sont disponibles. L'alpha des énoncés n'est pas disponible. Il est indiqué qu'un résultat élevé est un résultat qui indique un haut niveau du facteur et que les énoncés qui doivent être inversés l'ont été. Les calculs d'effet de taille des deux énoncés sont effectués en plus de calculer le t de Student et la valeur de p . Des calculs sont effectués (moyennes, écarts-types, tailles d'effet, etc.) à partir des deux énoncés pour avoir une échelle globale des énoncés de l'attitude envers les policiers. L'effet de taille trouvé par Ennett et al. (1994) est de 0,08 alors qu'il est de 0 selon la méta-analyse en cours. La valeur de p est calculée à partir du calcul de la valeur de t à l'aide des moyennes, des écarts types et du nombre de participants par la calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

25. **Le programme DARE au Minisota, États-Unis.** Le programme DARE est évalué au Minnesota et il est parmi les quatre recherches sur l'attitude envers les policiers effectués par Ennett et al. (1994).

Considérations statistiques. La recherche initiale est introuvable; par contre, l'effet de taille trouvé par Ennett et al. (1994) est de 0,05. La valeur de p est calculée avec le nombre de participants inscrits dans la méta-analyse d'Ennett et al. Même si la recherche n'a pas été consultée, il y a certains énoncés de disponibles dans la méta-analyse d'Ennett et al., mais il obtient un chiffre conservateur sur l'échelle de pesée. La référence non trouvée (McCormick & McCormick, 1992), « An Evaluation of the Third Year Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.) Program in St. Paul. Saint Paul, MN : Educational Concepts, Inc. », ne contient aucun résumé et la recherche est citée dans deux articles seulement.

26. **Le programme DARE au Colorado Springs, États-Unis.** Le programme DARE est évalué au Colorado Springs avec 38 écoles, dont 21 qui ont reçu le programme DARE en 1990 (Dukes, Ullman, & Stein, 1996). Le programme DARE est en place depuis son implantation en 1988. Dans cette étude, l'évaluation porte sur l'attitude des jeunes envers les policiers, mais cet objectif est nommé le lien entre les policiers et les jeunes. Aussi, puisque les trois énoncés sont similaires aux autres échelles sur l'attitude ou la perception envers les policiers ils sont considérés comme tels. L'évaluation se passe en 9^e année après trois ans de l'implantation du programme.

Considérations statistiques. Lors de l'évaluation, les participants sont divisés en deux modèles; le modèle de construction (26a) et le modèle de confirmation (26b). Il est possible d'utiliser les deux modèles dans l'évaluation puisque les étudiants sont différents. L'échelle du lien avec la police est mesurée par trois énoncés. Par contre, le type d'échelle n'est pas mentionné, ni les réponses possibles. Les moyennes et les écarts types de chaque énoncé sont mentionnés; ainsi, les effets de taille sont calculés en plus des t de Student indépendant et de la valeur de p (Quick calcs <http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>). Un énoncé global est également calculé en additionnant les trois moyennes des énoncés et les écarts-types.

27. **Le projet « police partners » de Philadelphie Sud, États-Unis.** Le projet vise à organiser des rencontres entre les policiers et des jeunes de sixième année pour qu'ils apprennent de l'information sur les policiers, sur la fonction policière et que cela augmente leurs attitudes positives envers les policiers. Pendant le projet pilote, une évaluation est faite auprès d'une classe de 6^e année avec une classe contrôle d'une autre école avant et après le projet (Solomon, Brown, & Philadelphia School District, 1969).

Considérations statistiques. Les jeunes doivent donner leur attitude envers l'école, leur classe, les policiers et leurs parents selon huit énoncés d'une échelle bipolaire. Une réponse positive vaut 5 alors qu'une réponse négative vaut 1. Les moyennes avant et après l'échelle sont connues alors que les écarts-types ne sont pas indiqués. La valeur du

p n'est pas indiquée, mais elle est non significative. Le degré de liberté est connu. De ce fait, en tenant pour acquis que la valeur de p est de 0,5 puisque l'hypothèse du départ est unidirectionnelle et souhaite que les valeurs de l'échelle augmentent suite au projet, il est possible de calculer l'effet de taille. Aucune valeur pour les huit énoncés de l'échelle n'est disponible.

28. Projet G.R.E.A.T. (Gang Resistance Education and Training) au Tennessee, États-Unis. Le projet GREAT est implanté depuis 1991 au Tennessee. L'évaluation est effectuée pour en vérifier les objectifs principaux, dont le changement d'attitudes envers les policiers (Ramsey, Rust, & Sobel, 2003). Les instruments d'évaluation sont pris de la recherche d'Esbensen et al. (1999, 2001) et réduit à 44 questions, car il y a un manque de temps pour la passation des questionnaires.

Considérations statistiques. L'échelle sur les attitudes envers les policiers est de 10 énoncés avec un alpha de 0,86. Les énoncés ne sont pas mentionnés dans l'étude ni les réponses possibles aux énoncés. Seule une analyse prétest-posttest d'une anova est décrite, sans avoir les moyennes et les écarts-types avant et après. Il est toutefois possible de trouver l'effet de taille. Le degré de liberté de l'analyse met en doute le fait que les groupes contrôles sont ajoutés aux groupes expérimentaux. Par contre, rien dans l'article scientifique ne laisse croire à cette possibilité.

29. **Programme d'interactions positives entre les policiers et les jeunes au Connecticut, États-Unis.** L'état du Connecticut a rendu disponibles des fonds pour que des organismes communautaires et des services de police puissent faire des activités (actions communautaires, activités d'équipe, activités non policières) avec des jeunes de la communauté afin de favoriser des interactions positives. Il y a eu 187 jeunes qui ont participé et 89 policiers, mais de ceux-là, 119 ont fait le questionnaire d'évaluation avant et après les rencontres avec les policiers (Goodrich, Anderson, & LaMotte, 2014). Il n'y a pas de groupe contrôle.

Considérations statistiques. Il y a 14 énoncés à l'échelle d'attitude envers les policiers. Les énoncés sont pris parmi deux autres échelles. Les réponses vont de *Très en désaccord* à *Très d'accord* en passant par *incertain*. Les écarts-types pour l'énoncé global de l'échelle ne sont pas donnés, mais l'effet de taille est calculable avec le p , la valeur de t et le nombre de degrés de liberté. Les énoncés sont mentionnés à l'appendice B sans toutefois inscrire les moyennes et les écarts types de chaque énoncé. Il est mentionné qu'il y a une différence significative pour onze des quatorze énoncés, mais seulement trois sont mentionnés. L'auteur est contacté pour davantage d'information. À la suite d'une réponse positive de sa part et de son partenaire, un fichier SPSS de donnée brute est fourni. Ainsi, il est possible de trouver les moyennes, les écarts types et les effets de taille de tous les énoncés.

30. **Le programme VIP (valeurs, influences et pairs) de Windsor, Ontario, Canada.** Le programme VIP est conçu par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour promouvoir les valeurs sociétales aux jeunes de sixième année, avant les décisions importantes du secondaire. Le programme contient douze sujets qui peuvent être choisis comme matériel lors de la présentation en classe. Aussi, plusieurs des sujets abordent des thèmes en relation avec la loi et la présence d'un policier est souhaitable. L'implantation du programme est obligatoire à Peel, mais les policiers ont fait seulement trois visites par classe en utilisant le programme, et cela, selon leurs disponibilités. À Windsor, le programme est implanté en 1984, et la présente évaluation a lieu pendant l'année scolaire 1993-1994. Les policiers et les professeurs donnent le cursus ensemble. L'évaluateur du programme VIP (McShane, 1997) a pris ses données à partir d'une base de données déjà existante (Horrobin, 1994) puisqu'il veut mesurer les effets à long terme.

Considérations statistiques. Deux échelles d'attitudes envers les policiers sont utilisées. La première échelle est en relation avec les attitudes envers les policiers et comprend neuf énoncés et trois choix de réponses (*En accord*, *En désaccord* ou *Incertain*). La deuxième échelle fait référence à huit attributs et qualités que possèdent ou non les policiers que les jeunes ont rencontrés. Les jeunes ont le choix de répondre *Pas du tout*, *Un peu* ou *Beaucoup*. Plus le pointage est haut et plus le jeune a une attitude favorable envers les policiers. Seules les données des *MS*, *F*, *DF*, et quelques *p* des analyses univariées tirés d'une MANOVA sont disponibles entre le groupe qui a le

programme VIP et celui qui ne l'a pas. Les tailles d'effets sont calculées pour chaque énoncé et l'énoncé global de l'échelle sur l'attitude envers les policiers est calculé grâce à la moyenne des F et des MS .

31. **Le projet « Law XI » de la Colombie-Britannique, Canada.** Le projet est en partenariat avec les policiers de la GRC. Il s'agit pour le policier de visiter pendant un semestre (automne ou hiver) une classe de 10^e (31c), 11^e (31a) et 12^e année (31b) et d'avoir des discussions sur la loi. De plus, les élèves de 11^e et 12^e année participent à un quart de travail policier ou à une incarcération en jeu de rôle avec le consentement des parents. L'évaluation (Wright & Peglar, 1981) consiste à faire passer un questionnaire pré et post expérimentation aux élèves qui ont participé à ces trois classes. Des groupes témoins ont également passé le questionnaire pré et post de 20 énoncés qui porte sur les attitudes envers les policiers.

Considérations statistiques. Le questionnaire sur les attitudes envers les policiers peut se répondre par une échelle de Likert de cinq choix (*Très en désaccord, En désaccord, Incertain, En accord, Très en accord*). Plus le résultat total est bas et plus l'attitude envers les policiers est favorable. Aucune statistique n'est disponible pour chaque énoncé de l'échelle bien que les énoncés soient décrits. Les moyennes et les écarts types en plus du nombre de participants sont disponibles pour les trois classes ce qui a permis de calculer l'effet de taille pour le groupe expérimental. Les valeurs de p sont calculées à l'aide des moyennes, des écarts types et du nombre de participants par la

calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

32. Projet de session RAP par les policiers autoroutiers de Californie, États-Unis. Suite à un processus de sélection, des policiers autoroutiers sont formés pendant trois jours pour rencontrer des jeunes de 11^e et 12^e année et répondre honnêtement à leurs questions. Les sujets des discussions visent entre autres la drogue et les violations au Code de la route. L'évaluation est demandée en novembre 1972, mais la date d'implantation du projet est inconnue (Orvis, 1973). Un questionnaire de 25 questions qui concerne les policiers, la loi et la conduite automobile est administré à deux groupes dans deux écoles différentes avant et après la présence du policier en classe. Deux classes sont également des groupes contrôles. Lors du questionnaire post, deux autres groupes témoins sont rajoutés pour valider que le test-retest n'ait pas d'influence sur les réponses aux questions.

Considérations statistiques. Les 25 énoncés du questionnaire ne portent pas entièrement sur l'attitude ou la perception des jeunes face aux policiers. Seulement les moyennes globales pour l'échelle complète sont disponibles. L'échelle utilise dix réponses sur une échelle de Likert en plus d'indiquer au-dessus *En accord, Sans opinion, En désaccord*. Plus le score est bas et plus l'attitude envers les policiers est favorable. Le résultat de SPSS est disponible et permet d'avoir la moyenne du groupe expérimental avant et après la présence du policier à l'école en plus d'avoir le nombre de participants

et l'écart type. Même s'il n'est pas spécifié, selon l'administration du questionnaire, il est impossible d'apparier le questionnaire avant et après de chaque élève alors que des tests *t* appariés sont faits sur les résultats. L'effet de taille est calculé à partir des données disponibles ainsi que la valeur du *p*.

33. **Programme « Policeman Bill » de Los Angeles, États-Unis.** En 1965, le comté de Los Angeles a voulu pallier à un manque dans les relations avec la communauté en instaurant un programme de rapprochement entre les policiers et les jeunes dans les écoles primaires (1^{re}, 2^e et 3^e année). Un policier vient visiter les jeunes pendant une trentaine de minutes en montrant son équipement, en parlant de ses fonctions et en répondant aux questions des jeunes. En 1968, une équipe de chercheurs externes ont eu le mandat d'évaluer le programme (Derbyshire, 1968). L'évaluation est effectuée auprès des jeunes en 3^e année du primaire à l'aide de dessins sur le travail policier effectué avant et après la présentation d'un policier en classe. Une classe d'une autre école dans un autre quartier est le groupe témoin. Quatre examinateurs ont évalué les dessins en termes de qualité précise avec des corrélations interjuge. Pour chaque dessin, une cote de 1 à 7 est donnée où 7 signifie une attitude envers les policiers moins favorables. Par contre, l'analyse avant et après prend forme selon la qualité négative ou positive de l'action du dessin.

Considérations statistiques. Plusieurs données statistiques sont disponibles; la fréquence de quatre qualités de dessin, qui part de l'agressivité envers les policiers, l'assistance négative de la part des policiers, la neutralité et l'assistance positive. De plus, les fréquences pour les dessins positifs et négatifs sont disponibles. La différence des deux classes (expérimentale et contrôle) est disponible à l'aide de chi carrés. Il y a donc plusieurs possibilités de calculs de la taille de l'effet. Les tailles d'effet varient entre 0,3732 et 0,3888 pour les calculs avec les fréquences et de 0,566 et 0,606 lorsque les résultats sont pris directement du chi-carré. Ici, la donnée la plus conservatrice est gardée, soit le 0,3732.

34. Un programme de patrouille avec les policiers à Menlo Park, Californie, États-Unis. En octobre 1971, un programme de patrouille avec les policiers qui vise principalement les jeunes de 9 à 18 ans de la communauté noire est amélioré pour attirer une plus grande clientèle. Le programme vise le rapprochement entre les jeunes de la communauté noire avec les policiers. Les jeunes doivent faire signer une décharge de responsabilité à leurs parents et avec deux autres jeunes, ils participent quatre fois à trois heures de patrouille de soir dans le quartier pendant un mois. Lors de temps de répit, ils sont invités à poser des questions aux policiers. Le programme est évalué à partir de janvier 1972 (Purviance, 1973), et ce, jusqu'à concurrence de 50 jeunes participants en plus de 86 jeunes de la communauté noire qui constituent le groupe témoin. L'échelle d'attitude envers les policiers de Portune (1971; Law enforcement assistance, Brodsky, & Smitherman, 1983; Portune & University of Cincinnati Ohio, 1967) est remplie lors

de la remise du formulaire signé et lors de la dernière patrouille. Pour plus d'information sur cette échelle, voir l'étude participante numéro 13.

Considérations statistiques. Toutes les informations sur l'énoncé global du groupe expérimental avant et après sont là. L'effet de taille est calculé avec la moyenne, l'écart type et le nombre de participants. Le pourcentage de réponses favorables pour chaque énoncé est donné, permettant de calculer la moyenne et l'écart type de chaque énoncé en plus d'en calculer la taille d'effet.

35. Programme COP (community oriented police) et PAL (police athletic league), New York, États-Unis. Dans le cadre du programme COP, des parties de basketball amical ont lieu entre des policiers et des jeunes de minorités culturelles. La date d'implantation du programme n'est pas déterminée, par contre, la moitié des jeunes ont déjà participé à cette activité. Dans la première étude (Rabois, 2000; Rabois & Haaga, 2002), les policiers et les jeunes sont jumelés et jouent ensemble. Dans la deuxième étude (Rabois, 2000), les équipes comprennent quatre joueurs, soit trois policiers et un jeune ou trois jeunes et un policier pour vérifier également la dynamique intergroupe. La deuxième étude inclut seulement une journée de tournois. Aussi, plusieurs échelles sont administrées aux jeunes avant et après les pratiques afin de mesurer, entre autres, l'attitude envers leur groupe. L'hypothèse est que les attitudes sont plus positives suite aux pratiques et aux interactions policiers-jeunes.

Considérations statistiques. L'échelle d'attitude envers le groupe comprend huit énoncés de qualificatifs (*aidant, de confiance, agressif, raciste, amical, rude, sévère, juste*) avec une échelle de Likert de 1 à 7. Quatre énoncés sont positifs alors que les quatre autres sont négatifs. Ainsi, le score varie entre -24 et +24, l'attitude la plus positive face aux neuf coéquipiers tant policiers que jeunes est de +24. Une partie de la variable est attribuée envers d'autres jeunes et l'attribution face aux policiers n'est pas totale. L'effet de taille de l'énoncé global de l'étude A (Rabois, 2000; Rabois & Haaga, 2002) peut se calculer à partir de plusieurs données disponibles, allant de 0,0116 à 0,0289. L'effet de taille le plus conservateur est conservé pour l'analyse des données subséquentes. Pour la deuxième étude, des analyses pré sont effectués avec certains jeunes et d'autres post avec d'autres jeunes, de sorte qu'ils ne sont pas nécessairement appariés. De plus, les résultats pour les jeunes en compagnie d'un policier ou en compagnie de trois policiers sont calculés à part et une moyenne des moyennes et écarts types est effectuée pour l'énoncé global. Des contrastes sont effectués et un autre résultat est disponible. L'effet de taille est calculé par la valeur du *t* et le degré de liberté de l'auteur.

36. Le programme de policier ressource scolaire (SRO) d'El Paso, Texas, États-Unis. Le programme de liaison scolaire d'El Paso est implanté en 1976 avec l'apparition d'une nouvelle division jeunesse. Le programme est évalué pendant l'année scolaire 1976-1977 (Rugg, 1978). Trois écoles intermédiaires (6^e, 7^e, et 8^e année scolaire) sont utilisées dont deux pour le groupe expérimental. Le questionnaire pré est

administré en octobre 1976 et le questionnaire post en juin 1977 alors que les officiers SRO sont présents de janvier à mai 1977. L'échelle des attitudes envers les policiers de Portune (1971; Law enforcement assistance, Brodsky, & Smitherman, 1983; Portune & University of Cincinnati Ohio, 1967) à vingt énoncés est utilisée dans l'étude.

Considérations statistiques. Des régressions multiples sont effectuées sur l'ensemble des variables et aucun score pré et post n'est disponible. Par contre, la valeur de p , le nombre de participants et la variance R^2 entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle après le programme sont disponibles. L'effet de taille peut être calculé avec la racine carrée de la variance. Aucun résultat sur les différents énoncés de l'échelle n'est mentionné. Les groupes expérimentaux et contrôles ne sont pas équivalents et le calcul de la taille de l'effet à partir de la valeur de p et du degré de liberté donne -0,0494 au lieu de -0,1673.

37. **Le projet « Youth community alliance » (YCA), Australie.** Un projet de recherche est effectué pour vérifier si les jeunes qui se rapprochent davantage de la police, suite au projet YCA, dénoncent plus les crimes (Hinds, 2009). Les jeunes de 9^e et 10^e années d'école publique d'Australie ont passé plusieurs questionnaires au début de l'année scolaire 2005 et après le projet en 2006. Un des objectifs du projet est le rapprochement policiers-jeunes par diverses activités. Un policier a participé à temps plein à huit activités au courant des 13 mois du projet. D'autres policiers ont également participé à temps partiel. L'échelle de la légitimité policière de quatre énoncés est

demandée tant avant qu'après le projet. Les réponses varient de 1 à 5, où 5 indique une meilleure légitimité et attitude envers les policiers.

Considérations statistiques. Plusieurs échelles en lien avec les policiers sont demandées aux jeunes, mais seule l'échelle de légitimité est conservée pour la méta-analyse, puisque les échelles ne mesurent pas toutes le même concept. Les moyennes et les écarts-types de l'échelle avant et après le projet permettent de trouver l'effet de taille. Les résultats des énoncés individuels ne sont pas connus de même que la nature de ces énoncés. La valeur de p est calculée à l'aide des moyennes, des écarts types et du nombre de participants par la calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

38. Un programme de policiers-jeunes sur les relations humaines, Rochester, New York, États-Unis. Une évaluation a lieu pour mesurer une méthode de devis (Kroeker, Forsyth, & Haase, 1974). Ils ont choisi d'évaluer un programme de relations humaines policier-jeune dans le Rochester. Des jeunes de 15 à 21 ans ont participé à des ateliers avec des policiers. Il y a 24 policiers et 41 jeunes présents aux ateliers cependant seuls les jeunes qui sont présents à quatre ateliers et plus peuvent participer à l'étude. Les instruments d'évaluation sont différents des échelles des autres évaluations. Ils ont utilisé l'inventaire de l'index d'aliénation, ainsi qu'un test projectif pour mesurer les attitudes des jeunes envers les policiers. Les résultats du questionnaire sur les attitudes ne sont pas disponibles dans l'étude. Le test projectif est composé de quatre

photographies de policiers de communauté culturelle noire ou blanche avec des citoyens. Les jeunes et les policiers doivent inventer une histoire à propos de chaque photographie. Des juges qui ne connaissent pas les répondants doivent analyser chaque histoire en fonction de onze variables, dont le niveau d'agressivité envers les policiers dans la photographie.

Considérations statistiques. Certains jeunes de l'étude ont plus de 18 ans. De plus, certains résultats mentionnés par l'article contiennent les réponses, autant du groupe contrôle que du groupe expérimental et autant les jeunes que les policiers. L'article indique que l'agressivité chez les jeunes envers les policiers a diminué entre le prétest et le post-test, mais les données ne le supportent pas. Il semble y avoir une erreur dans le tableau de données, il semble que les auteurs ont mis le groupe contrôle à la place du groupe expérimental et vice versa. Les données prélevées tiennent compte de la correction. L'effet de taille est calculé au moyen des moyennes et écarts types du groupe expérimental pré et post-test sur l'agressivité. La valeur de p est calculée à l'aide des moyennes, des écarts types et du nombre de participants par la calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

39. Programme « Adolescents substance abuse prevention study » (A.S.A.P.S.) implanté et évalué dans six états des États-Unis. Le programme A.S.A.P.S. est implanté et évalué en 2000-2001 pour sa première phase (Hammond, 2005; Hammond, Sloboda, Tonkin, Stephens, Teasdale, Grey, & Williams, 2008). Le programme peut être

donné par des policiers ou des enseignants. Ainsi, le groupe contrôle pour la méta-analyse est le groupe qui n'a pas eu de diffuseur policier. Deux énoncés par questionnaire administré aux jeunes font référence à la perception des policiers en général. Les énoncés peuvent avoir des réponses qui varient de 1 à 5, où 5 indique une attitude positive vis-à-vis les policiers.

Considérations statistiques. Bien que l'étude mentionne un prétest et un post-test, aucune donnée n'est disponible à cet effet. L'auteur n'a pas répondu au courriel envoyé pour avoir des informations additionnelles. L'effet de taille est trouvé à partir des moyennes et écarts-types des 7^{es} années (39a) et 9^{es} années (39 b) en post-test comparé entre ceux qui ont un policier enseignant face à ceux qui ont un professeur enseignant. Aucun résultat pour chaque énoncé n'est disponible.

40. Programme DARE de Los Angeles, États-Unis. Le programme DARE est implanté en premier à Los Angeles. Une évaluation d'impact du programme a lieu en 1986 (DeJong, 1987) pour évaluer l'impact de l'attitude, de la consommation de drogue, de l'influence des pairs et de la connaissance des drogues des élèves de 7^e année de quatre écoles secondaires de Los Angeles. L'échelle des attitudes contient 18 énoncés et sur un échantillon de six énoncés, seul un énoncé fait mention des attitudes envers les policiers. De plus, il est indiqué que seuls 14 énoncés sur 18 sont utilisés dans l'analyse finale. Les réponses de type Likert varient de 1 à 4 et plus le nombre total de l'échelle est élevé plus cela est positif.

Considérations statistiques. Les moyennes de l'échelle d'attitude et de connaissance du groupe expérimental et du groupe contrôle sont indiquées sans toutefois indiquer l'écart type. La valeur de t indiquée est inférieure à 1. La valeur de t de 0,99 est donc inférée en plus du nombre de participants pour le groupe expérimental qui est de 288 et de celui du groupe témoin de 310. Par contre, pour l'échelle en question, le nombre de participants de chaque groupe n'est pas mentionné. Aussi, avec le degré de liberté et le pourcentage de chaque groupe, un nombre est extrapolé pour trouver l'effet de taille à l'aide des moyennes, du nombre de participants et de la valeur de t . Par contre, comme l'échelle ne mesure pas spécifiquement l'attitude des jeunes envers les policiers, le poids de cette étude est moindre. La valeur de p est calculée par la calculatrice de « Social science statistic » (<http://www.socscistatistics.com/pvalues/pearsondistribution.aspx>) avec la valeur du coefficient de R et le nombre de participants.

41. **Le programme « Cops and Kids » de Massachusetts, États-Unis.** À la suite de l'évaluation du programme DARE au Massachusetts, l'office de sécurité du Massachusetts a réalisé que les jeunes de 7^e à 12^{es} années ne sont pas couverts par le programme. De plus, l'office a réalisé qu'il y a beaucoup d'appels de services entre 15 h et 18 h pour des problèmes qui ont trait aux adolescents. Le programme « Cops and Kids » est établi dans l'optique d'offrir des activités parascolaires variées aux jeunes pour diminuer la délinquance juvénile. Le contact positif avec les policiers favorise la relation polices-jeunes. Le programme est implanté à l'année scolaire 1997-1998 dans

23 villes du Massachusetts. Une évaluation de mise en œuvre et d'impact a également lieu (Brensilber, Krasco, & Wright, 1997). Plusieurs aspects sont évalués dont l'attitude envers les policiers, tant avant et après le programme pour plusieurs sites d'implantation. Un groupe contrôle est également évalué avant et après l'implantation du programme.

Considérations statistiques. L'échelle d'attitude envers les policiers consiste en six énoncés, dont un énoncé évalue le contact antérieur avec les policiers. Quatre des cinq énoncés sont des énoncés de type polarisé entre deux qualités opposés avec un choix de réponse *Incertain*. Le cinquième énoncé porte sur l'attitude générale envers les policiers avec cinq réponses de type Likert. Les pourcentages et le nombre de participants de chaque énoncé sont présents. Les calculs des moyennes, des écarts-types et des effets de taille de chaque énoncé ainsi que de l'énoncé global sont effectués.

42. Programme DARE de São Paulo, Brésil. Le même programme que la première version de DARE est implanté au Brésil en 2003 auprès de jeunes de 4^e année du primaire. Une évaluation a lieu en 2007, quatre années après l'implantation du programme auprès de jeunes de 8^e année (Shamblen, Courser, Abadi, Johnson, Young, & Browne, 2014). Cinquante écoles de São Paulo sont utilisées dans un devis quasi expérimental dont vingt-cinq font partie du groupe expérimental. Le consentement des parents n'est pas demandé puisque les lois du Brésil dictent que le directeur d'école remplace l'autorité parentale. Peu de données statistiques sont disponibles dans l'article et l'auteur principal est contacté pour des données supplémentaires. Un tableau Excel sur

quatre des six énoncés de l'échelle de l'attitude envers les policiers est remis en plus de l'énoncé global. Les énoncés varient de zéro à quatre sur une échelle de Likert et plus le score est élevé et plus l'attitude envers les policiers est négative.

Considérations statistiques. Bien que les données proviennent personnellement de l'auteur principal de la recherche (Shamblen, 2014), certaines incongruences subsistent entre les énoncés et les moyennes des résultats entre les jeunes qui ont le programme DARE de ceux ne l'ont pas. Les effets de taille de chaque énoncé sont calculés. L'énoncé global est utilisé tel que fourni par l'auteur (Shamblen, 2014) alors que la moyenne des énoncés individuels (dont deux énoncés sont manquants) ne semble pas correspondre.

43. Police-school liaison prevention program, Edmonton, Canada. Ce programme a lieu dans 20 écoles de la Ville d'Edmonton. Une évaluation a lieu lors de sa deuxième année d'implantation (Blowers, City of Edmonton police department, & Edmonton public and Catholic school systems, 1977) pour valider la poursuite du programme l'année suivante. Six écoles qui constituent le groupe contrôle participent également à l'étude. L'étude a trois buts. Le premier but est d'améliorer les relations policiers-jeunes par l'amélioration des attitudes envers les policiers et les lois. Le deuxième but est d'augmenter les connaissances des jeunes envers les policiers et les lois. Le dernier but est d'améliorer la confiance des jeunes envers les policiers en tant que personne-ressource en cas de problèmes.

Considérations statistiques. Le questionnaire d'attitude envers les policiers et la loi de Portune est utilisé, mais changé quelque peu pour accommoder les besoins de la Ville d'Edmonton. Vingt questions sont posées, dont les réponses varient de *Extrêmement en accord* (1) à *Extrêmement en désaccord* (5). Le pointage total varie entre 20 (attitude positive envers les policiers) et 100 (attitude négative envers les policiers). Bien que 1026 étudiants (expérimentaux et contrôles) ont participé au prétest en octobre 1976, seuls 297 étudiants ont effectué le post-test en juin 1977, dont 232 qui ont rempli les deux questionnaires. Les moyennes, écarts types et la taille de p sont disponibles pour le groupe expérimental pré et post-test pour l'énoncé global. Les résultats aux énoncés individuels ne sont pas disponibles dans le document.

44. **Le programme « crime prevention education program » du sud de l'Australie.** Il s'agit d'un programme d'un ou deux trimestres sur la prévention du crime donnée aux 6es et 7es années en classe par les enseignants et coanimée par les policiers. Le programme est évalué en projet pilote à l'automne 2004 (Fletcher, 2005) et est prêt à être utilisé dans toutes les écoles du Sud de l'Australie à partir de l'automne 2005. Le programme vise à responsabiliser les jeunes face à leurs choix, à leur apprendre certaines notions sur la loi, le vandalisme, le vol à l'étalage, les graffitis, l'intimidation et la prévention du crime. Il est élaboré en concertation avec le ministère de l'Éducation, les établissements scolaires et les policiers du sud de l'Australie.

Considérations statistiques. L'évaluation inclut la passation de questionnaires aux étudiants avant et après le programme, dont une échelle sur les attitudes envers les policiers appelés « criminal sentiment scale », de sept énoncés avec des réponses qui varient de 1 à 5. L'énoncé global varie de 7 à 35 où la note de 35 représente des attitudes très positives envers les policiers. Six districts scolaires sur huit sont utilisés dans le sondage, tant rural qu'urbain, ce qui représente cinq districts policiers sur six. De plus, autant des établissements scolaires pilotes et de comparaisons sont utilisés, mais certains établissements scolaires n'ont pas la présence de policiers lors de la diffusion du programme. Les sept énoncés de l'échelle sont connus, mais aucune donnée statistique n'est disponible sauf pour deux énoncés qui ont un changement positif avec un $p < 0,02$ (à cause de l'ajustement de Bonferonni). L'effet de taille de l'énoncé global est trouvé pour les jeunes de l'étude pilote qui ont la participation des policiers lors du programme ainsi que pour les deux énoncés dont le p est connu. La valeur de p est calculée à l'aide des moyennes, des écarts types et du nombre de participants par la calculatrice Graph Pad Quickcalcs (<http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=SD>).

45. Programme de prévention AVISE (arrêtons la violence et l'intimidation, soyons engagés), Gatineau, Québec, Canada. Le service de police de la Ville de Gatineau, en collaboration avec la municipalité ainsi que la commission scolaire de Gatineau a mis en place un programme. Le programme qui vise le niveau scolaire primaire (VIP-violence, intimidation et prévention) et secondaire (AVISE) aide à la lutte contre l'intimidation dans les écoles de la ville (Leclerc, Houde, Plante, Cossette, &

Heine, 2015). Le projet pilote de l'année scolaire 2014-2015 est effectué dans une école de la Ville de Gatineau et est évalué (Leclerc, 2015) au début et à la fin de son implantation. Seulement deux classes du secondaire participent à son évaluation.

Considérations statistiques. Aucun groupe contrôle n'est utilisé lors de l'évaluation. Même si les deux classes expérimentales sont évaluées avant et après l'implantation du programme AVISE, aucune mesure n'est prise pour appairer les évaluations des étudiants. L'analyse statistique est effectuée comme si les deux groupes sont indépendants. Les données statistiques sont fournies par la chercheuse, ce qui a permis de trouver les moyennes, les écarts types et l'effet de taille du seul énoncé utilisé dans l'évaluation de l'attitude envers les policiers. L'élève a le choix entre *Très négatif* (1 point), *Négatif* (2 points), *Neutre* (3 points), *Positif* (4 points) et *Très positif* (5 points).

46. Le projet de réduction de la criminalité par vidéos, Nottingham, Angleterre. Le projet implique deux écoles qui fournissent chacune dix étudiants à risque d'expulsion dû à des troubles de comportements, de délinquances ou d'une faible fréquentation scolaire. Les jeunes doivent produire une vidéo pour améliorer leurs attitudes envers la loi, les policiers, le système scolaire et leur estime de soi (Bowey & McGlaughlin, 2006). Les élèves qui ont participé au projet sont évalués avant et après la période de six jours de production de leur vidéo ainsi que six mois plus tard (Bowey & McGlaughlin, 2006). Aucun groupe contrôle n'est utilisé puisqu'il s'agit d'élèves ciblés.

Considérations statistiques. Une échelle déjà existante sur les attitudes envers les policiers est administrée avant et après le projet. Le pointage possible pour l'énoncé global est de 17 à 199 et plus le chiffre est élevé et plus l'attitude envers les policiers est positive. Aucune information n'est disponible pour les énoncés individuels. Les moyennes du prétest et du post-test, le degré de liberté ainsi que la valeur de p sont disponibles. L'effet de taille est calculé par la valeur de p et le degré de liberté. Les deux auteurs sont contactés par courriel pour avoir davantage d'information, mais sans succès.

47. Le programme de policier liaison scolaire, Minnesota, États-Unis. Le programme de policier liaison scolaire est implanté dans plusieurs établissements scolaires de l'État du Minnesota depuis 1970. Il est évalué en 1973 (Minnesota's Governor's commission on crime prevention and control, 1973) pour valider les impacts du programme sur la diminution de la délinquance et vérifier l'atteinte des objectifs en lien avec l'attitude des jeunes envers les policiers. Les policiers sont tous en tenue civile lors de leurs présences à l'école.

Considérations statistiques. Deux échelles d'attitude envers les policiers sont utilisées lors de cette évaluation; l'échelle de Portune (1971; Law enforcement assistance, Brodsky, & Smitherman, 1983; Portune & University of Cincinnati Ohio, 1967) et l'échelle de Bouma-Williams (Bouma & Williams, 1970, 1972). Comme les deux échelles mesurent le même concept, seule l'échelle de Portune est prise en compte; les résultats sont similaires. Seules les moyennes de l'énoncé global du groupe

expérimental et du groupe contrôle sont mentionnées. L'échelle de Portune compte vingt énoncés et le résultat total de l'énoncé global varie de 2 à 10, dont 10 signifie une attitude favorable envers les policiers. Le nombre de participants de chaque groupe est connu alors que les données concernant la valeur de t , de l'écart type et de la valeur de p sont omises. L'étude mentionne que même si la différence entre les deux groupes favorise le groupe expérimental, celle-ci est non significative. La valeur de l'effet de taille est calculée en fonction de $p = 0,5$ puisque la direction du changement est prévue.

Appendice B
Tableaux 1 à 4

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus

Énoncés	N	Études	Poids des énoncés (<i>M, ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Police officers play an important role in making my neighborhood.	1	29						
Police officers show concern when you ask them questions.	1	29						
Police officers don't communicate very well.	1	29						
I generally have positive interactions with police officers.	1	29						
I feel positively toward police officers.	1	29						
I expect that the police I see on the street will bother my friends and me.	1	29						
Police officers have a positive role in society.	1	29						
Youth and police officers can have positive relationship.	1	29						
Police officers and youth in my community can work together.	1	29						
Police officers help keep my neighborhood safe.	1	29						
I feel comfortable when I see police on the street.	1	29						

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et métas-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des énoncés (M , $ÉT$)	Poids (%) des études	p sans poids	p avec poids	r sans poids	r avec poids
It is possible for youth and police officers to get along.	1	29						
Police don't try to help people.	1	44						
A police officer is a friend to people in need.	1	44						
Effectiveness.	1	30						
Professionalism.	1	30						
Concern for problem.	1	30						
Clean appearance.	1	30						
open-minded.	1	30						
suspicious of everyone.	1	30						
Approachable.	1	30						
Police cannot be trusted.	1	24						
Kids should listen to what police officers have to say.	1	22b						
You only see the police when there is trouble.	1	22b						
Police officers try to help kids who use drugs.	1	22b						

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des énoncés (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Police officers do good things in my community.	1	22b						
If you give a police officer a chance, he will be your friend.	1	22b						
If I got into trouble the police would listen to my side of the story.	1	22b						
We can learn from police officers.	1	22b						
Police officers like to push people around.	1	22b						
I have never met a nice police officer.	1	22b						
Police are pleasant.	1	16						
As a citizen, you have a responsibility in the maintenance of law and order.	1	16						
Police officers should be more involved in community activity.	1	16						
Police officers are over-worked.	1	16						
Police officers have the right to dismiss loiterers and to break up gangs.	1	16						
Youth are treated fairly when found in possession of drugs. (e. g., LSD, pot)	1	16						

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des énoncés ($M, \acute{E}T$)	Poids (%) des études	p sans poids	p avec poids	r sans poids	r avec poids
The law says: "No person under the age of 19 years shall have, purchase or consume liquor on any licensed premises." The police officers are too harsh when enforcing this law.	1	16						
Police officers are underpaid for the work they do.	1	16						
Police officers like their position within the community.	1	16						
Police officers enforce the law too strictly.	1	16						
Some police officers are cold, callous people who take pleasure in enforcing law and order upon today's youth.	1	16						
Police are unbiased in their opinions of today's youth.	1	16						
Police officers do their jobs to the best of their ability.	1	16						
Students who have police officers for fathers may encounter unpleasant situations from their age group.	1	16						

Tableau I

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des énoncés (M , $ÉT$)	Poids (%) des études	p sans poids	p avec poids	r sans poids	r avec poids
Youth today tends to defy the law and order.	1	16						
Police officers are mistreated by the younger generation.	1	16						
Police should be armed.	1	16						
Police are moral.	1	16						
Police are intelligent.	1	16						
On first offence, youths take advantage of the leniency shown by court decisions.	1	16						
When police officers enforce the law, they do it for the well-being of the individual.	1	16						
The law is necessary for the protection of society.	1	16						
The police would help me if I was a victim of crime somewhere else. (outside this school)	1	14						
The police would help me if I was a victim of crime at this school.	1	14						

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et métas-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (M, ÉT)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
I would tell the police if I thought a crime had been committed somewhere else. (outside this school)	1	14						
I would tell the police if I thought a crime had been committed at school.	1	14						
In general, I am satisfied with the police in my neighborhood.	1	10						
The police do a good job of stopping crime.	1	10						
The police do a good job of stopping people from using drugs.	1	10						
The police do a good job of keeping my neighbourhood quiet at night.	1	10						
The police do a good job of stopping people from selling drugs.	1	10						
The police do a good job of stopping people from hanging out and causing trouble.	1	10						
If the police see someone who is sick or who needs help, they will do their best to help.	1	10						

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M, ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Parfois les policiers doivent arrêter une personne si elle a commis un crime.	1	3						
Would you turn to a police officer for advice?	1	9						
Effort of the police to prevent juvenile delinquency?	1	9						
How well does the police treat suspects?	1	9						
Police should have the freedom to deal with rising crime as they see fit?	1	9						
Police brutality has basis in fact?	1	9						
Les policiers ne me croiront pas même si je leur disais la vérité.	1	4						
Les policiers sont agressifs.	1	4						
Les policiers laissent la chance aux autres de s'expliquer.	1	4						
La police fait de son mieux pour aider les gens.	1	4						
Être policier ça peut être dangereux et je crois qu'ils doivent agir de façon à assurer leur sécurité.	1	3						

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (M, ÉT)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Je sais pourquoi les policiers interviennent.	1	2						
Les policiers ont des préjugés à l'égard des jeunes.	1	2						
Les policiers sont au service des citoyens.	1	2						
Police officers would rather catch you doing something wrong than try to help you.	2	22b, 24						
The police like to catch wrongdoers. (reversed)	2	26a, 26b						
Je connais le travail des policiers.	2	2, 30						
Police really care about kids my age.	2	22b, 42						
Police officers like to scare kids.	2	22b, 42						
Most policemen like to act tough.	2	22a, 22b						
Police have no right to tell kids what to do. / have a right to tell kids what to do.	2	22a, 22b						
Policemen make me nervous.	2	22a, 22b						
Most policemen go out of their way to keep a kid out of trouble.	2	22a, 22b						

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (M, ÉT)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Je crois que les policiers font bien leur travail.	2	3, 16						
Je crois que les policiers aiment (cares) les jeunes.	2	3, 16						
J'apprécie la police.	2	4, 10						
Most police officers are usually rude.	2	6a, 6b						
Police officers are hardworking.	2	6a, 6b						
Police officers are usually courteous. (courtois)	3	6a, 6b, 30	5,40(2,35)	136, 150, 25	-0,003 (<i>p</i> = 0,50)	-1,49 (<i>p</i> = 0,068)		
Les policiers font de leur mieux pour aider les jeunes. (like to help kids)	3	5, 22a, 22b	5,83(1,33)	25, 148, 138	0,40 (<i>p</i> = 0,34)	0,40 (<i>p</i> = 0,34)		
Les policiers sont sévères et ne sont pas capables de s'amuser!	3	1a, 1b, 1c	5,00(0,61)	175, 62, 52	-0,33 (<i>p</i> = 0,37)	-0,19 (<i>p</i> = 0,42)		
Police officers are respectful towards people like me.	4	6a, 6b, 29, 30	5,05(2,04)	152, 166, 61, 25	1,25 (<i>p</i> = 0,11)	-0,38 (<i>p</i> = 0,35)		
Les policiers font du bon travail.	4	4, 10, 16, 30	4,80(1,58)	147, 163, 85, 18	1,86 (<i>p</i> = 0,03)	2,81 (<i>p</i> = 0,003)	0,120	0,120
Les policiers ne comprennent pas les jeunes.	4	3, 14, 22a, 22b	5,38(1,51)	70, 21, 162, 154	0,55 (<i>p</i> = 0,29)	1,00 (<i>p</i> = 0,16)		

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
I have a lot of respect for the police. (We respect police officers because they provide public service within our community)	4	14, 16, 22a, 22b	5,30(1,56)	25, 61, 163, 156	0,97 (<i>p</i> = 0,17)	1,72 (<i>p</i> = 0,04)	0,041	0,040
I think a school cop is someone who just walks around and can't arrest anyone off school grounds.	4	19a, 19b, 19c, 19d	4,15(0,1)	62, 195, 62, 62	-1,49 (<i>p</i> = 0,07)	-3,08 (<i>p</i> = 0,001)	0,110	0,130
I think a school cop is in the school because he couldn't do the job in the street.	4	19a, 19b, 19c, 19d	4,15(0,1)	62, 195, 62, 62	-1,49 (<i>p</i> = 0,07)	-4,04 (<i>p</i> = 0,00003)	0,120	0,190
I think a school cop is nicer than a street cop.	4	19a, 19b, 19c, 19d	4,15(0,1)	62, 195, 62, 62	-0,57 (<i>p</i> = 0,28)	-1,28 (<i>p</i> = 0,10)		
I think policeman have their jobs because they can't do anything else.	4	19a, 19b, 19c, 19d	4,15(0,1)	62, 195, 62, 62	-1,78 (<i>p</i> = 0,04)	-3,52 (<i>p</i> = 0,0002)	0,130	0,150
I think a school cop is the same as any other cop.	4	19a, 19b, 19c, 19d	4,15(0,1)	62, 195, 62, 62	-0,83 (<i>p</i> = 0,20)	-3,31 (<i>p</i> = 0,0005)	-0,070	0,160
I think that policeman are hardly around when you need them.	4	19a, 19b, 19c, 19d	4,15(0,1)	62, 195, 62, 62	0,56 (<i>p</i> = 0,29)	1,04 (<i>p</i> = 0,15)		
La police de mon quartier est gentille avec les gens. (friendly)	4	4, 6a, 6b, 16	5,95(1,09)	89, 139, 167, 18	0,20 (<i>p</i> = 0,42)	-1,69 (<i>p</i> = 0,04)	0,020	-0,010
Do you think police treat members of all churches alike?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	0,67 (<i>p</i> = 0,25)	-0,25 (<i>p</i> = 0,40)		

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (M, ÉT)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Do you think police treat all nationalities alike?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,87 (<i>p</i> = 0,19)	-1,913 (<i>p</i> = 0,03)	-0,027	-0,030
Do you think the police are strict in one district and not in another?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,33 (<i>p</i> = 0,37)	-0,58 (<i>p</i> = 0,28)		
Do you feel that police are always picking on Negroes?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,16 (<i>p</i> = 0,44)	-0,67 (<i>p</i> = 0,25)		
Do you think that the police treat Negro and white people alike?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,50 (<i>p</i> = 0,31)	-2,94 (<i>p</i> = 0,002)	-0,020	-0,070
Do you feel that policemen treat all people alike?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-1,38 (<i>p</i> = 0,08)	-2,57 (<i>p</i> = 0,005)	-0,060	-0,060
Do you think that the police can steal and get away with it?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-1,35 (<i>p</i> = 0,09)	-2,75 (<i>p</i> = 0,003)	-0,060	-0,070
Do you think that the police try not to arrest innocent people?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-2,03 (<i>p</i> = 0,02)	-3,86 (<i>p</i> = 0,00009)	-0,090	-0,100
Do you feel that most policemen would let you buy your way out of trouble?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,05 (<i>p</i> = 0,48)	-0,84 (<i>p</i> = 0,20)		
Do you think the police get criticized too often?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,59 (<i>p</i> = 0,28)	-1,96 (<i>p</i> = 0,03)	-0,024	-0,047
Do you think people would be better off if there were more policemen?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-1,97 (<i>p</i> = 0,02)	-3,13 (<i>p</i> = 0,001)	-0,088	-0,078

Tableau I

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Do you think people would be better off without the police?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,07 (<i>p</i> = 0,47)	-1,06 (<i>p</i> = 0,14)		
Do you think that being a policemen is a good job for an intelligent guy?	4	12a, 12b, 12c, 12d	4,90(0,12)	38, 38, 162, 162	-0,83 (<i>p</i> = 0,20)	-1,90 (<i>p</i> = 0,029)	-0,034	-0,045
Lorsque je vois un policier, j'évite de le regarder et je change de chemin.	4	1a, 1b, 1c, 3	4,95(0,51)	186, 62, 49, 76	0,55 (<i>p</i> = 0,29)	1,23 (<i>p</i> = 0,11)		
Les policiers me font peur, car ils me font penser à un événement négatif. (conforting or scary?)	5	1a, 1b, 1c, 3, 41	4,86(0,48)	192, 74, 59, 90, 45	1,01 (<i>p</i> = 0,16)	3,92 (<i>p</i> = 0,00006)	0,160	0,310
I think that police are friendly or polite. (friendly)	5	19a, 19b, 19c, 19d, 41	4,22(0,18)	50, 135, 50, 50, 188	-1,01 (<i>p</i> = 0,16)	-3,37 (<i>p</i> = 0,0004)	-0,038	-0,058
Do you think that police are always picking on the guy (teens 30) who has been in trouble before?	5	12a, 12b, 12c, 12d, 30	4,46(0,99)	128, 128, 142, 142, 8	0,37 (<i>p</i> = 0,36)	0,62 (<i>p</i> = 0,27)		
Les rencontres que j'ai eues avec les policiers étaient agréables et plaisantes.	5	1a, 1b, 1c, 3, 16	4,86(0,48)	192, 74, 59, 90, 45	1,95 (<i>p</i> = 0,03)	2,86 (<i>p</i> = 0,002)	0,280	0,230
Les policiers sont justes (fair) avec les jeunes.	5	4, 14, 16, 26a, 26b	3,68(1,50)	184, 90, 142, 36, 36	1,23 (<i>p</i> = 0,11)	2,62 (<i>p</i> = 0,004)	0,051	0,053
Les policiers ont des préjugés à l'égard des jeunes issus des communautés culturelles. (raciste)	5	2, 4, 6a, 6b, 9	5,42(1,48)	45, 121, 153, 172, 19	0,71 (<i>p</i> = 0,24)	0,74 (<i>p</i> = 0,23)		

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Lorsque je vois un policier et qu'il n'est pas occupé, je vais le saluer. (parler)	5	1a, 1b, 1c, 3, 4	5,12(0,58)	168, 47, 37, 58, 176	0,37 (<i>p</i> = 0,36)	0,96 (<i>p</i> = 0,17)		
I think policeman usually hassle people (22 kids) for no reason. (Only hassle someone)	6	19a, 19b, 19c, 19d, 22b, 30	4,30(1,23)	38, 100, 38, 38, 193, 19	-0,19 (<i>p</i> = 0,42)	-0,33 (<i>p</i> = 0,37)		
If I had a problem, I would call the police for help. (go to the policemen for help) I feel if I had a problem I could talk to a police officer about it.	6	10, 12a, 12b, 12c, 12d, 22b	5,38(0,76)	172, 45, 45, 62, 62, 186	-1,13 (<i>p</i> = 0,13)	-1,10 (<i>p</i> = 0,14)		
Do you think that policemen are pretty nice guys?	6	12a, 12b, 12c, 12d, 22a, 22b	5,47(0,88)	45, 45, 60, 60, 184, 175	-0,67 (<i>p</i> = 0,25)	0,43 (<i>p</i> = 0,33)		
The police really try to help you when you're in trouble.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	1,06 (<i>p</i> = 0,14)	2,99 (<i>p</i> = 0,0001)	0,160	0,180
Do you think that the police have it in for, or pick on, young people? (like pick on kids)	7	12a, 12b, 12c, 12d, 22a, 22b, 42	5,19(1,10)	72, 72, 87, 87, 183, 177, 12	-0,45 (<i>p</i> = 0,33)	0,27 (<i>p</i> = 0,39)		
Police keep city good.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	1,85 (<i>p</i> = 0,03)	5,12 (<i>p</i> > 0,00003)	0,220	0,270

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Police are stupid.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	0,50 (<i>p</i> = 0,31)	1,88 (<i>p</i> = 0,03)	0,070	0,110
Police protect us from harm.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	0,89 (<i>p</i> = 0,19)	3,22 (<i>p</i> = 0,0007)	0,120	0,190
The police offer you money to tell on other kids.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	-0,27 (<i>p</i> = 0,39)	-0,08 (<i>p</i> = 0,47)		
Police use clubs on people for no reason at all.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	0,21 (<i>p</i> = 0,42)	0,97 (<i>p</i> = 0,17)		
You can rely on the police in times of distress.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	1,03 (<i>p</i> = 0,15)	2,15 (<i>p</i> = 0,016)	0,120	0,110
Police are dedicated men.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	1,00 (<i>p</i> = 0,16)	2,93 (<i>p</i> = 0,002)	0,110	0,140
The police are always mad at kids.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	0,68 (<i>p</i> = 0,25)	1,80 (<i>p</i> = 0,036)	0,060	0,080
Police help me help myself.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	1,13 (<i>p</i> = 0,13)	3,40 (<i>p</i> = 0,0004)	0,140	0,180

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Police represent trouble instead of help.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	0,38 (<i>p</i> = 0,35)	1,41 (<i>p</i> = 0,08)		
Police are brave men.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	1,02 (<i>p</i> = 0,15)	3,12 (<i>p</i> = 0,001)	0,120	0,140
The police are protective of our country.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	0,62 (<i>p</i> = 0,27)	1,42 (<i>p</i> = 0,08)		
The police keep law and order.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	1,36 (<i>p</i> = 0,09)	3,62 (<i>p</i> = 0,0001)	0,160	0,190
Police try to get smart with you when you ask a question.	7	13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,37(0,74)	52, 92, 71, 92, 52, 71, 197	0,43 (<i>p</i> = 0,33)	1,32 (<i>p</i> = 0,09)		
Je fais confiance aux policiers (police can be trusted) trustworthy.	7	2, 4,5, 10, 26a, 26b, 30	4,06(1,65)	112, 171, 135, 181, 28, 28, 41	1,95 (<i>p</i> = 0,03)	4,82 (<i>p</i> = 0,00001)	0,210	0,230
Do you feel that policemen treat rich boys (people) the same as poor boys?	8	12a, 12b, 12c, 12d, 19a, 19b, 19c, 19d	4,53(0,41)	148, 148, 175, 175, 30, 58, 30, 30	-0,11 (<i>p</i> = 0,46)	-0,70 (<i>p</i> = 0,25)		

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Les policiers sont honnêtes.	8	4, 6a, 6b, 9, 16, 22a, 22b, 30	5,40(1,63)	120, 150, 167, 24, 58, 158, 150, 10	1,36 (<i>p</i> = 0,09)	1,27 (<i>p</i> = 0,10)		
Plus tard, je veux devenir policier(ère)!	9	1a, 1b, 1c, 3, 12a, 12b, 12c, 12d, 22a	5,12(0,67)	161, 54, 44, 63, 63, 63, 86, 86, 198	0,34 (<i>p</i> = 0,37)	0,64 (<i>p</i> = 0,26)		
Sans la police, il y aurait plus de crimes. (the police do a good job of stopping crimes; without policemen, there would be crime everywhere)	10	4, 10, 13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 29, 34	5,36(0,82)	141, 170, 58, 94, 75, 94, 58, 75, 9, 196	1,41 (<i>p</i> = 0,08)	4,76 (<i>p</i> = 0,00003)	0,120	0,120
J'ai l'impression que les policiers sont là pour m'aider. (Police officers are there to help us) (helpfull)	10	1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5, 22b, 41,42	4,92(0,86)	164, 79, 71, 47, 89, 169, 89, 193, 62, 10	0,52 (<i>p</i> = 0,30)	2,57 (<i>p</i> = 0,005)	0,150	0,200
Do you think police accuse you of things you didn't even do?	11	12a, 12b, 12c, 12d, 13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,20(0,62)	52, 52, 75, 75, 63, 113, 87, 113, 63, 87, 200	0,52 (<i>p</i> = 0,30)	2,46 (<i>p</i> = 0,007)	0,054	0,100
Do you think that the police think they are «big shots» because they wear a badge? (police try to act bid shot)	11	12a, 12b, 12c, 12d, 13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,20(0,62)	52, 52, 75, 75, 63, 113, 87, 113, 63, 87, 200	0,58 (<i>p</i> = 0,28)	2,57 (<i>p</i> = 0,005)	0,090	0,120

Tableau 1

Hypothèse 2 : Répertoire des énoncés connus des études et méta-analyses des énoncés similaires pour trois études et plus (suite)

Énoncés	N	Études	Poids des items (<i>M</i> , <i>ÉT</i>)	Poids (%) des études	<i>p</i> sans poids	<i>p</i> avec poids	<i>r</i> sans poids	<i>r</i> avec poids
Do you think that police don't even give you a chance to explain?	11	12a, 12b, 12c, 12d, 13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34	5,20(0,62)	52, 52, 75, 75, 63, 113, 87, 113, 63, 87, 200	0,24 (<i>p</i> = 0,41)	1,21 (<i>p</i> = 0,11)		
Do you think that the police are mean? (kind or mean?41)	12	12a, 12b, 12c, 12d, 13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 34, 41	5,14(0,63)	59, 59, 83, 83, 70, 121, 95, 121, 70, 95, 200, 31	-0,11 (<i>p</i> = 0,46)	0,74 (<i>p</i> = 0,23)		

Tableau 2

Hypothèse 1 : caractéristiques des études participantes

Études	N	M (pré ou post contrôle)	ÉT (pré ou post contrôle)	M (pré ou post expérimental)	ÉT après le projet	Moyenne de la différence	Écart-type de la différence SE ou r	Valeur de t ou F et degré de liberté	Sig (uni-directionnelle)
1a	28	27,11	3,30	29,61	4,89	-2,50	4,19	-3,161(27)	$p = 0,002$
1b	31	28,53	4,53	28,52	3,92	0,01	4,20	0,021(30)	$p = 0,492$
1b	31	28,52	4,33	29,52	4,67	-1,00	4,87	-1,143(30)	$p = 0,131$
2	8	22,00	4,38	24,25	2,43	-2,25	4,83	-1,317(7)	$p = 0,115$
3	32	46,94	4,24	48,42	5,10	-1,48	3,51	-2,390(31)	$p = 0,012$
4	435	56,09	13,09	56,83	11,84	-0,74	13,71	-1,126(434)	$p = 0,131$
5	178	13,02	1,86	13,17	2,00	-0,15	1,31	-1,519(177)	$p = 0,066$
6a	5795	2,94	0,85	2,97	0,82	-0,03	N/D	-1,580(5794)	$p = 0,0005$
6b	2230	3,41	0,77	3,35	0,79	0,06	0,60	4,605(2229)	$p = 0,000$
6c	3820						0,058(SE)/r = 0,076		$p < 0,050$
7a	1351	17,10	3,20	17,40	3,40			2,590(1,1349)	$p = 0,108$
7b	1211	45,80	12,00	49,50	11,20			20,730(1,1209)	$p = 0,0001$
8	108	33,30	N/D	29,70	N/D			Z = 2,24	$p = 0,0126$
9	950	8,89	6,00	9,89	6,28	-1,00	0,40(SE)	-2,4834(948)	$p = 0,0066$
10	352	30,54	8,94	33,94	7,83	-3,40	0,90(SE)	3,7958(350)	$p = 0,0001$
11a	1547	92,90	+26,00	95,46	+26,00	-2,56		+1,5(1545)	$p = 0,0669$
11b	1547	89,61	+26,00	89,55	+26,00	0,06		0,00223(1545)	$p = 0,499$
12a	473	53,84	17,90	53,86	17,26	-0,02	1,66(SE)	-0,0113(471)	$p = 0,496$
12b	410	53,28	16,83	52,85	17,07	0,43	1,94(SE)	0,2240 (408)	$p = 0,217$

Tableau 2

Hypothèse 1 : caractéristiques des études participantes (suite)

Études	N	M (pré ou post contrôle)	ÉT (pré ou post contrôle)	M (pré ou post expérimental)	ÉT après le projet	Moyenne de la différence	Écart-type de la différence SE ou r	Valeur de t ou F et degré de liberté	Sig (uni-directionnelle)
12c	586	55,66	17,68	53,77	18,21	1,89	1,49(SE)	1,2769(584)	$p = 0,101$
12d	626	53,66	17,51	51,27	17,79	-2,39	1,43(SE)	1,6803(624)	$p = 0,047$
13a	70	53,66		49,63		-4,03		1,83(69)	$p < 0,050$
13b	133	60,98		64,31		3,33		-2,42(132)	$p < 0,010$
13c	44	56,02		61,64		5,62		-2,40(43)	$p < 0,010$
13d	99	52,76		59,56		6,80		-4,30(98)	$p < 0,010$
13e	35	53,11		56,86		3,75		-1,60(34)	$p = 0,059$
13f	104	58,95		61,97		3,02		-2,20(103)	$p < 0,050$
14	540	5,48	2,83	5,36	2,90	0,12		0,4862(538)	$p = 0,314$
15a	423/89 512	16,80	6,00	19,71	5,17	-2,91		-4,2466(510)	$p = 0,00005$
15b	429/76 -505	16,70	6,00	18,78	5,27	-2,08		-2,8353(503)	$p = 0,002$
15c	444/84-528	17,70	5,80	18,41	5,03	-0,71		-1,0555(526)	$p = 0,146$
16	873	75,35(2,47)	0,55	80,04(2,33)	0,58	-4,69(-0,14)	$r = 0,047$	-3,2182(871)	$p = 0,00065$
17	28	3,49	1,48	3,66	1,21	-0,17	0,19(SE)	-0,8725	$p = 0,195$
18	235/85-150	4,84	1,14	5,10	1,21	-0,26	0,16(SE)	-1,1612(233)	$p = 0,054$
18	1000	4,84		5,10		-0,26	$r = 0,021$	(1500)	$p = +0,500$
19a	+200	6,07	3,92	6,32	3,70		$r = 0,033$	-0,4606(198)	$p = 0,323$
19b	+200	6,02	4,03	6,75	3,08		$r = 0,100$	-1,4481(198)	$p = 0,075$

Tableau 2

Hypothèse 1 : caractéristiques des études participantes (suite)

Études	N	M (pré ou post contrôle)	ÉT (pré ou post contrôle)	M (pré ou post expérimental)	ÉT après le projet	Moyenne de la différence	Écart-type de la différence SE ou r	Valeur de t ou F et degré de liberté	Sig (uni-directionnelle)
19c	+200	6,06	3,95	6,02	3,84		$r = -0,005$	0,0690(198)	$p = 0,473$
19d	+200	6,42	3,88	6,72	3,59		$r = 0,040$	-0,5768(198)	$p = 0,282$
20	96	2,30		2,20		-0,10	$r = 0,099$	-1,38(95)	$p > 0,050$
21	1174	38,23	N/D	36,00	N/D	2,23	$r = 0,160$	$F(1, 1172) = 30,82$	$p < 0,001$
22a	308	74,20	N/D	81,00	N/D	6,80	$r = 0,290$	-7,48(307)	$p < 0,001$
22b	1000-425	18,80(75,84)	10,21(N/D)	18,60(74,48)	10,29(N/D)	0,20(1,36)	$r = -0,0097$	$F(1, 587) = 0,40$	(N.S)
23	+1282	N/D	N/D	N/D	N/D		$r = 0,120$		$p = 0,00002$
24	295	0,38	0,76	0,38	0,78	0,00	$r = 0,000$	0(293)	$p = 0,500$
25	490/453						$r = 0,050$	1,535(941)	$p = 0,063$
26a	176/248	8,44	3,78	8,75	3,81	-0,31	$r = 0,041$	-0,8282(422)	$p = 0,204$
26b	176/249	8,61	3,68	8,92	3,53	-0,31	$r = 0,043$	-0,8762(423)	$p = 0,191$
27	27-23	4,82		4,62		0,20	$r = 0,140$	(22)	$p > 0,050$
28	148-274 (840)					MSE = 1744,30	$r = 0,200$	$F(1, 840) = 33,60$	$p < 0,010$
29	117	3,97		4,28			$r = 0,400$	-6,67(116)	$p < 0,001$
30	544/590(1134)					MSE = 11,26	$r = 0,150$	$F(1, 1097) = 24,82$	$p < 0,001$

Tableau 2

Hypothèse 1 : caractéristiques des études participantes (suite)

Études	N	M (pré ou post contrôle)	ÉT (pré ou post contrôle)	M (pré ou post expérimental)	ÉT après le projet	Moyenne de la différence	Écart-type de la différence SE ou r	Valeur de t ou F et degré de liberté	Sig (uni-directionnelle)
31a	25	2,06	0,49	1,90	0,61	-0,16	r = 0,140	-0,7258(23)	p = 0,238
31b	24	2,21	0,54	1,99	0,34	-0,22	r = 0,240	-1,1943(22)	p = 0,123
31c	31	2,21	0,50	2,16	0,51	-0,05	r = 0,049	-0,2756(29)	p = 0,392
32	55-44	4,28	1,22	4,13	1,39	-0,15	r = 0,060		N.S.
33	26(t-rt) (28-32)	1,23	1,04	2,11	1,13	0,88	r = 0,370	Chi = 8,33(1)26	p < 0,002
34	50	50,56	9,05	58,94	8,80	-8,38	r = 0,420	t(49) = 7,50	p < 0,005
35a	51	2,40	7,56	2,58	7,97	-0,18	r = 0,010	Z = -0,51 t(44) = 0,20	p < 0,840
35b	13-12-16	4,83	5,10	1,34	9,89	3,49	r = -0,180	t(36) = -1,05	p < 0,300
36	738/735-1245						r = -0,170		p < 0,010
37	247-140	12,12	2,98	12,24	2,97	-0,12	r = 0,020	-0,1648(157)	p = 0,435
38	19	5,00	4,00	2,80	2,10	-2,90	r = 0,330		
39a	1870-8399	3,56	0,06	3,78	0,05	-0,22	r = 0,920	3,30	p = 0,002
39b	1219-4438	3,18	0,05	3,25	0,05	-0,07	r = 0,580	1,15	p = 0,504
40	260-242	59,80	N/D	59,60	N/D	0,20	r = -0,044	t(500) < 1	p = 0,162
41	1486-1170	2,63	0,69	2,56	0,75	0,07	r = -0,043		
42	1316-1677	2,37	0,76	2,30	0,75	-0,07	0,028 r = 0,042	t(2991) = 2,3	p = 0,0105

Tableau 2

Hypothèse 1 : caractéristiques des études participantes (suite)

Études	N	M (pré ou post contrôle)	ÉT (pré ou post contrôle)	M (pré ou post expérimental)	ÉT après le projet	Moyenne de la différence	Écart-type de la différence SE ou r	Valeur de t ou F et degré de liberté	Sig (uni-directionnelle)
43	1026-297 (232)	39,17	9,62	36,21	9,01	-2,96	r = 0,160	t(181)	p = 0,002
44	150-146	28,60	3,89	29,00	4,38	-0,40	r = 0,048		
45	44-48	3,84	0,89	3,98	0,93	-0,14	r = 0,076	t(90) = -0,726	p = 0,235
46	11	73,70	N/D	83,60	N/D	-9,90	r = 0,540	t(10)	p = 0,040
47	957-928	7,28	N/D	7,29	N/D	0,01	r = 0,016	t(1901)	p > 0,050

Tableau 3

Échelle de pesée de toutes les études participantes

Études	N	Taille de l'effet	Devis	Généralisation	Consentement	Délais	Implantation	Fidélité	Validité	Total	%
1a	28(0,2)	0,5197(1)	0,5	0,0	1,0	1,0	1	0,715(1)	0,0	5,70	159
1b	31(0,2)	1,46-5(0)	0,5	0,0	1,0	1,0	1	0,714(1)	0,0	4,70	104
1c	31(0,2)	0,2043(0,4)	0,5	0,0	1,0	1,0	1	0,684(0,5)	0,0	4,60	98
2	8(0)	0,4455(0,8)	0,5	0,5	1,0	1,0	0	0,664(0,5)	0,0	4,30	79
3	32(0,2)	0,3945(0,6)	0,5	0,0	1,0	1,0	1	0,629(0,5)	0,0	4,80	110
4	435(0,8)	0,05396(0)	0,5	0,5	1,0	1,0	1	0,918(1)	0,0	5,80	163
5	178(0,6)	0,1134(0,2)	0,5	0,5	1,0	1,0	0	0,690(0,5)	0,0	4,30	79
6a	5795(1)	0,02075(0)	1,0	1,0	0,5	1,0	1	0,850(1)	0,0	6,50	185
6b	2230(1)	0,0971(0)	1,0	1,0	1,0	1,0	1	0,843(1)	0,0	7,00	193
6c	3820(1)	0,0760(0)	1,0	1,0	1,0	1,0	1	0,860(1)	N/D	7,00	193
7a	1351(1)	0,0454(0)	0,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	0,0	3,50	38
7b	1211(1)	0,1574(0,2)	0,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	1,0	4,70	104
8	108(0,4)	0,9776(1)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	0,0	4,90	116
9	950(1)	0,0812(0)	0,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	0,0	3,50	38
10	352(0,8)	0,2011(0,4)	1,0	0,5	0,5	1,0	1	0,904(1)	0,0	6,20	177
11a	1547(1)	0,0492(0)	0,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	1,0	4,50	91
11b	1547(1)	-0,0012(0)	0,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	1,0	4,50	91

Tableau 3

Échelle de pesée de toutes les études participantes (suite)

Études	N	Taille de l'effet	Devis	Généralisation	Consentement	Délais	Implantation	Fidélité	Validité	Total	%
12a	473(0,8)	0,0005(0)	0,5	0,5	N/D	0,0	1	0,740-0,820(1)	1,0	4,80	110
12b	410(0,8)	-0,0127(0)	0,5	0,5	N/D	0,0	1	0,740-0,820(1)	1,0	4,80	110
12c	586(1)	-0,0528(0)	0,5	0,5	N/D	0,0	1	0,740-0,820(1)	1,0	5,00	122
12d	626(1)	-0,0678(0)	0,5	0,5	N/D	0,0	1	0,740-0,820(1)	1,0	5,00	122
13a	70(0,2)	-0,1528(0,2)	1,0	0,5	N/D	1,0	0	0,900(1)	1,0	4,90	116
13b	133(0,6)	0,1468(0,2)	1,0	0,5	N/D	1,0	0	0,900(1)	1,0	5,30	139
13c	44(0,2)	0,2479(0,4)	1,0	0,5	N/D	1,0	0	0,900(1)	1,0	5,10	127
13d	99(0,4)	0,2922(0,4)	1,0	0,5	N/D	1,0	0	0,900(1)	1,0	5,30	139
13 ^e	35(0,2)	0,1878(0,2)	1,0	0,5	N/D	1,0	0	0,900(1)	1,0	4,90	116
13f	104(0,4)	0,1508(0,2)	1,0	0,5	N/D	1,0	0	0,900(1)	1,0	5,10	127
14	540(1)	-0,0209(0)	1,0	0,5	N/D	1,0	0	N/D	0,0	3,50	38
15a	512(1)	0,2631(0,4)	0,0	0,5	N/D	N/D	1	N/D	1,0	3,90	56
15b	505(1)	0,1896(0,2)	0,0	0,5	N/D	N/D	1	N/D	1,0	3,70	47
15c	528(1)	0,0690(0)	0,0	0,5	N/D	N/D	1	N/D	1,0	3,50	38
16	873(1)	0,0474(0)	1,0	0,5	N/D	0,0	0	1,000	1,0	4,50	91
17	28(0,2)	0,0622(0)	1,0	0,0	N/D	1,0	0	N/D	N/D	2,20	6
18	235/85-150(0,6)	0,0174(0)	1,0	0,5	1,0	1,0	1	N/D	N/D	5,10	127

Tableau 3

Échelle de pesée de toutes les études participantes (suite)

Études	N	Taille de l'effet	Devis	Généralisation	Consentement	Délais	Implantation	Fidélité	Validité	Total	%
19a	+200(0,6)	0,0325(0)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	N/D	4,10	67
19b	+200(0,6)	0,1019(0,2)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	N/D	4,30	79
19c	+200(0,6)	-0,0049(0)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	N/D	4,10	67
19d	+200(0,6)	0,0397(0)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	N/D	N/D	4,10	67
20	96(0,4)	0,0991(0)	0,5	0,5	N/D	1,0	1	0,800(1)	1,0	5,40	144
21	1174(1)	0,1600(0,2)	1,0	0,5	N/D	0,5	N/D	0,830(1)	1,0	5,20	133
22a	308(0,8)	0,2886(0,4)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	0,700(1)	1,0	6,70	189
22b	1000-425(1)	-0,0097(0)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	0,930(1)	1,0	6,50	185
23	+1282(1)	0,1200(0,2)	1,0	0,5	0,5	1,0	0	0,840(1)	1,0	6,20	177
24	295(0,8)	0,0000(0)	1,0	0,5	N/D	1,0	N/D	N/D	N/D	3,30	30
25	490-453(1)	0,0500(0)	0,0	0,5	N/D	N/D	N/D	N/D	1,0	2,50	10
26a	176-248(0,8)	0,0408(0)	0(post)	0,5	N/D	0,0	1	N/D	N/D	2,30	7
26b	176-249(0,8)	0,0431(0)	0(post)	0,5	N/D	0,0	1	N/D	N/D	2,30	7
27	27-23(0,2)	-0,1386(0,2)	1,0	0,0	N/D	1,0	0	N/D	N/D	2,40	8
28	840(1)	0,1961(0,2)	1,0	0,0	0,5	1,0	1	0,860(1)	N/D	5,70	159
29	117(0,4)	0,3997(0,6)	0,5	0,5	N/D	1,0	0	0,900(1)	N/D	4,00	62
30	544-590 (1)	0,1487(0,2)	0,0	0,5	N/D	0,0	1	N/D	N/D	2,70	13

Tableau 3

Échelle de pesée de toutes les études participantes (suite)

Études	N	Taille de l'effet	Devis	Généralisation	Consentement	Délais	Implantation	Fidélité	Validité	Total	%
31a	25(0,2)	0,1431(0,2)	1,0	0,0	N/D	1,0	N/D	0,780(1)	0,5	3,90	56
31b	24(0)	0,2368(0,4)	1,0	0,0	N/D	1,0	N/D	0,780(1)	0,5	3,90	56
31c	31(0,2)	0,0494(0)	1,0	0,0	N/D	1,0	N/D	0,780(1)	0,5	3,70	47
32	55-44(0,4)	0,0573(0)	1,0	0,0	N/D	1,0	N/D	N/D	1,0	3,40	34
33	28-32(0,2)	0,3732(0,6)	1,0	0,0	N/D	1,0	1	N/D	1,0	4,80	109
34	50(0,2)	0,4249(0,8)	1,0	0,0	1,0	1,0	1	0,900(1)	1,0	7,00	193
35a	51(0,2)	0,0116(0)	0,5	0,0	1,0	1,0	1	0,830(1)	1,0	5,70	159
35b	13-12-16(0,2)	-0,1792(0,2)	0,5	0,5	1,0	1,0	0	0,830(1)	1,0	5,40	144
36	738/735-1245(1)	-0,1673(0,2)	1,0	0,0	N/D	1,0	0	0,900(1)	1,0	5,20	133
37	247-140(0,8)	0,0202(0)	0,5	0,5	1,0	1,0	0	0,710-0,670(0,75)	N/D	4,55	94
38	19(0)	0,3256(0,6)	1,0	0,0	N/D	1,0	N/D	0,870(1)	N/D	3,60	42
39a	1870-8399(1)	0,9196(1)	1,0	1,0	1,0	1,0	0	N/D	1,0	7,00	193
39b	1219-4438(1)	0,5829(1)	1,0	1,0	1,0	1,0	0	N/D	1,0	7,00	193
40	260-242(1)	-0,0442(0)	0,0	0,5	0,5	0,0	N/D	0,710(0) trop variables	0,0	2,00	4
41	1486-1170(1)	-0,0432(0)	1,0	0,5	1,0	1,0	0	N/D	N/D	4,50	91
42	1316-1677(1)	0,0423(0)	0,0	1,0	0(école gardien)	0,0	1	0,640(0,5)	N/D	3,50	38

Tableau 3

Échelle de pesée de toutes les études participantes (suite)

Études	N	Taille de l'effet	Devis	Généralisation	Consentement	Délais	Implantation	Fidélité	Validité	Total	%
43	1026-297(232)(0,6)	0,1568(0,2)	1,0	0,5	N/D	1,0	1	0,840(1)	1,0	6,30	180
44	150-146(0,8)	0,0483(0)	1,0	0,5	1,0	1,0	0	0,780(1)	1,0	6,30	180
45	44-48(0,4)	0,0756(0)	0,5	0,0	N/D	1,0	0	1 item (0)	0,0	1,90	3
46	11(0)	0,5425(1)	0,5	0,0	1,0	1,0	0	N/D	0,5	4,00	62
47	957-928(1)	0,0155(0)	0,0	0,5	N/D	1,0	1	(1)	1,0	5,50	149

Tableau 4a

Hypothèse 1a à f: Valeur de H1a à H1f de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids

Études	Z	Z FISHER	N	H1a	Ap	H1b (%)	Bp	H1c (%)	Cp	H1d (%)	Dp	H1e (%)	Ep	H1f (%)	Fp
1a	2,88	0,576	25	11,26	2,422	36	-10	52	-3,5	0	-17,83	29	-26,70	32	-24,67
1b	-0,02	-0,000	28	11,07	2,612	38	-8	44	-11,5	0	-17,83	51	-4,70	32	-24,67
1c	1,12	0,207	28	11,15	2,532	31	-15	36	-19,5	0	-17,83	44	-11,70	68	11,34
2	1,20	0,479	5	15,82	-2,138	38	-8	25	-30,5	0	-17,83	0	-55,70	N/D	0,00
3	2,27	0,417	29	11,56	2,122	16	-30	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	61	4,34
4	1,13	0,054	432	10,90	2,782	49	3	36	-19,5	0	-17,83	92	36,30	N/D	0,00
5	1,51	0,114	175	12,84	0,842	51	5	46	-9,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
6a	3,25	0,021	5792	13,80	-0,120	52	6	40	-15,5	45	27,18	58	2,30	N/D	0,00
6b	-4,00	-0,097	2227	12,15	1,532	51	5	46	-9,5	0	-17,83	N/D	0,00	39	-17,67
6c	3,99	0,076	3817	11,48	2,202	50	4	27	-28,5	0	-17,83	75	19,30	N/D	0,00
7a	1,24	0,045	1348	11,50	2,182	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	56	-0,67
7b	3,50	0,159	1208	15,50	-1,814	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	47	-9,67
8	2,24	2,240	105	16,30	-2,618	0	-46	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	0	-56,67
9	2,48	0,081	947	15,83	-2,148	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	81	25,30	83	26,33
10	3,50	0,204	349	14,33	-0,650	52	6	5	-50,5	0	-17,83	N/D	0,00	76	19,33
11a	1,50	0,049	1544	13,50	0,181	N/D	0	N/D	0,0	22	4,18	N/D	0,00	N/D	0,00
11b	-0,005	-0,001	1544	16,50	-2,814	N/D	0	N/D	0,0	22	4,18	N/D	0,00	N/D	0,00
12a	0,01	0,001	470	13,50	0,181	53	7	94	38,5	50	32,17	57	1,30	N/D	0,00
12b	-0,78	-0,013	407	16,50	-2,814	53	7	94	38,5	50	32,17	57	1,30	N/D	0,00

Tableau 4a

Hypothèse 1a à f: Valeur de H1a à H1f de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids (suite)

Études	Z	Z FISHER	N	H1a	Ap	H1b (%)	Bp	H1c (%)	Cp	H1d (%)	Dp	H1e (%)	Ep	H1f (%)	Fp
12c	-1,27	-0,053	583	13,50	0,181	50	4	97	41,5	50	32,17	55	-0,75	N/D	0,00
12d	-1,68	-0,068	623	16,50	-2,814	50	4	97	41,5	50	32,17	55	-0,75	N/D	0,00
13a	-1,80	-0,154	67	12,50	1,182	41	-5	78	22,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
13b	2,39	0,148	130	12,50	1,182	41	-5	78	22,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
13c	2,33	0,253	41	13,50	0,181	41	-5	78	22,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
13d	4,00	0,301	96	13,50	0,181	41	-5	78	22,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
13e	1,56	0,190	32	14,50	-0,815	41	-5	78	22,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
13f	2,17	0,152	101	14,50	-0,815	41	-5	78	22,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
14	-0,69	-0,021	537	14,31	-0,630	56	10	66	10,5	0	-17,83	65	9,30	N/D	0,00
15a	3,25	0,269	420	12,50	1,182	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	50	-5,70	N/D	0,00
15b	2,81	0,192	426	13,50	0,181	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	50	-5,70	N/D	0,00
15c	1,05	0,069	441	14,50	-0,815	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	50	-5,70	N/D	0,00
16	3,24	0,047	870	12,88	0,802	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
17	0,86	0,062	25	13,50	0,181	N/D	0	N/D	0,0	N/D	0,00	N/D	0,00	N/D	0,00
18	1,60	0,017	232	N/D	0,000	50	4	0	-55,5	50	32,17	N/D	0,00	N/D	0,00
19a	0,46	0,033	197	14,50	-0,815	50	4	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
19b	1,44	0,102	197	14,50	-0,815	51	5	67	11,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
19c	-0,07	-0,005	197	14,50	-0,815	64	18	60	4,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00

Tableau 4a

Hypothèse 1a à f: Valeur de H1a à H1f de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids (suite)

Études	Z	Z FISHER	N	H1a	Ap	H1b (%)	Bp	H1c (%)	Cp	H1d (%)	Dp	H1e (%)	Ep	H1f (%)	Fp
19d	0,58	0,040	197	12,50	1,182	49	3	66	10,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
20	1,37	0,099	93	17,00	-3,318	63	17	76	20,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
21	3,50	0,161	1171	15,00	-1,316	N/D	0	N/D	0,0	50	32,17	N/D	0,00	N/D	0,00
22a	4,00	0,297	305	11,70	1,982	56	10	N/D	0,0	58	40,18	90	34,30	N/D	0,00
22b	-0,63	-0,010	1422	11,80	1,882	N/D	0	N/D	0,0	50	32,17	97	41,30	N/D	0,00
23	4,00	0,121	1279	±10,63	3,052	49	3	87	31,5	46	28,18	N/D	0,00	N/D	0,00
24	0,00	0,000	292	10,30	3,382	49	3	54	-1,5	45	27,18	62	6,30	N/D	0,00
25	1,53	0,050	940	11,50	2,182	52	6	56	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
26a	0,82	0,041	421	14,50	-0,815	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
26b	0,87	0,043	422	14,50	-0,815	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
27	0,93	0,139	47	11,50	2,182	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
28	3,50	0,199	419	12,50	1,182	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
29	4,00	0,423	114	14,98	-1,298	N/D	0	N/D	0,0	N/D	0,00	91	35,30	62	5,34
30	3,50	0,150	1131	16,41	-2,728	58	12	75	19,5	0	-17,83	N/D	0,00	35	-21,67
31a	0,71	0,144	22	16,50	-2,814	47	1	N/D	0,0	50	32,17	N/D	0,00	N/D	0,00
31b	1,16	0,241	21	16,50	-2,814	64	18	N/D	0,0	50	32,17	N/D	0,00	N/D	0,00
31c	0,18	0,049	28	15,42	-1,738	64	18	N/D	0,0	50	32,17	N/D	0,00	N/D	0,00
32	0,56	0,057	96	17,00	-3,318	48	2	N/D	0,0	50	32,17	N/D	0,00	N/D	0,00
33	2,88	0,392	23	8,50	5,182	N/D	0	N/D	0,0	0	-17,83	56	0,30	N/D	0,00

Tableau 4a

Hypothèse 1a à f : Valeur de H1a à H1f de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids (suite)

Études	Z	Z FISHER	N	H1a	Ap	H1b (%)	Bp	H1c (%)	Cp	H1d (%)	Dp	H1e (%)	Ep	H1f (%)	Fp
34	4,00	0,454	47	12,20	1,482	N/D	0	33	-23,5	50	32,17	0	-55,70	N/D	0,00
35a	0,20	0,012	48	15,33	-1,648	46	0	0	-55,5	0	-17,83	N/D	0,00	72	15,34
35b	-1,03	-0,181	38	16,37	-2,688	0	-46	0	-55,5	0	-17,83	N/D	0,00	73	16,33
36	-4,00	-0,169	2715	13,31	0,372	5	-41	0	-55,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
37	0,16	0,020	384	15,30	-1,618	50	4	69	13,5	50	32,17	50	-5,70	49	-7,67
38	0,61	0,338	16	18,10	-4,418	49	3	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
39a	2,88	1,586	10266	12,41	1,272	N/D	0	N/D	0,0	95	77,18	56	0,30	60	3,34
39b	0,75	0,667	5654	14,50	-0,815	59	13	36	-19,5	95	77,18	56	0,30	60	3,34
40	-0,99	-0,044	499	12,50	1,182	59	13	44	-11,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
41	-2,21	-0,043	2653	12,23	1,452	N/D	0	N/D	0,0	50	32,17	50	-5,70	87	30,33
42	2,30	0,042	2990	14,00	-0,319	48	2	81	25,5	0	-17,83	27	-28,70	84	27,33
43	2,88	0,158	229	13,50	0,181	51	5	N/D	0,0	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
44	1,66	0,048	293	11,24	2,442	N/D	0	N/D	0,0	20	2,19	N/D	0,00	N/D	0,00
45	0,72	0,076	89	12,50	1,182	55	9	89	33,5	0	-17,83	N/D	0,00	N/D	0,00
46	1,75	0,608	8	14,50	-0,815	N/D	0	N/D	0,0	50	32,17	N/D	0,00	50	-6,67
47	0,97	0,016	1882	13,55	0,129	N/D	0	N/D	0,0	50	32,17	N/D	0,00	64	7,34

Tableau 4b

Hypothèse 1g à l : valeur de H1g à H1l de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids

Études	Z	Z FISHE R	H1g (%)	Gp	H1 (h)	Hp	H1i (%)	Ip	H1j (%)	Jp	H1k (%)	Kp	H1l (%)	Lp
1a	2,88	0,576	100	40,2	640	1,15	52	-21,26	45	-36,49	33	-4,43	100	39,94
1b	-0,02	-0,000	100	40,2	40	1,15	58	-15,26	45	-36,49	13	-24,43	100	39,94
1c	1,12	0,207	100	40,2	40	1,15	58	-15,26	45	-36,49	24	-13,43	100	39,94
2	1,20	0,479	100	40,2	40	1,15	50	-23,27	70	-11,49	50	12,46	100	39,94
3	2,27	0,417	92	32,2	4	-34,85	75	1,74	100	18,52	74	36,47	100	39,94
4	1,13	0,054	50	-9,8	9	-29,85	100	26,73	100	18,52	100	62,47	100	39,94
5	1,51	0,114	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	100	62,47	100	39,94
6a	3,25	0,021	50	-9,8	9	-29,85	100	26,73	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
6b	-4,00	-0,097	25	-34,8	9	-29,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
6c	3,99	0,076	25	-34,8	13	-25,85	100	26,73	100	18,52	25	-12,43	50	-10,07
7a	1,24	0,045	50	-9,8	1	-37,85	65	-8,26	100	18,52	50	12,46	75	14,93
7b	3,50	0,159	50	-9,8	2	-36,85	65	-8,26	100	18,52	50	12,46	75	14,93
8	2,24	2,240	50	-9,8	9	-29,85	0	-73,27	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
9	2,48	0,081	50	-9,8	3	-35,85	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
10	3,50	0,204	50	-9,8	7	-31,85	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
11a	1,50	0,049	50	-9,8	2	-36,85	100	26,73	N/D	0,00	0	-37,44	75	14,93
11b	-0,005	-0,001	50	-9,8	2	-36,85	100	26,73	N/D	0,00	0	-37,44	75	14,93
12a	0,01	0,001	50	-9,8	396	357,15	54	-19,26	33	-48,50	50	12,46	50	-10,07
12b	-0,78	-0,013	50	-9,8	408	369,15	65	-8,26	34	-49,50	50	12,46	50	-10,07

Tableau 4b

Hypothèse 1g à l : valeur de H1g à H1l de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids (suite)

Études	Z	Z FISHER	H1g (%)	Gp	H1 (h)	Hp	H1i (%)	lp	H1j (%)	Jp	H1k (%)	Kp	H1l (%)	Lp
12c	-1,27	-0,053	50	-9,8	144	105,15	25	-48,26	12	-69,50	50	12,46	50	-10,07
12d	-1,68	-0,068	50	-9,8	144	105,15	36	-37,27	12	-69,50	50	12,46	50	-10,07
13a	-1,80	-0,154	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
13b	2,39	0,148	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
13c	2,33	0,253	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
13d	4,00	0,301	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
13 e	1,56	0,190	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
13f	2,17	0,152	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
14	-0,69	-0,021	50	-9,8	N/A	0,00	17	-56,27	100	18,52	50	12,46	75	14,93
15a	3,25	0,269	75	15,2	N/D	0,00	38	-35,27	0	-81,49	50	12,46	50	-10,07
15b	2,81	0,192	75	15,2	N/D	0,00	38	-35,27	0	-81,49	50	12,46	50	-10,07
15c	1,05	0,069	75	15,2	N/D	0,00	38	-35,27	0	-81,49	50	12,46	50	-10,07
16	3,24	0,047	50	-9,8	N/D	0,00	N/D	0,00	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
17	0,86	0,062	N/D	0,0	270	231,15	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
18	1,60	0,017	50	-9,8	3	-35,85	28	-45,27	N/D	0,00	50	12,46	50	-10,07
19a	0,46	0,033	50	-9,8	N/D	0,00	42	-31,27	N/D	0,00	50	12,46	50	-10,07
19b	1,44	0,102	50	-9,8	N/D	0,00	25	-48,26	N/D	0,00	50	12,46	50	-10,07
19c	-0,07	-0,005	50	-9,8	N/D	0,00	13	-60,27	N/D	0,00	50	12,46	50	-10,07
19d	0,58	0,040	50	-9,8	N/D	0,00	13	-60,27	N/D	0,00	50	12,46	50	-10,07

Tableau 4b

Hypothèse 1g à l : valeur de H1g à H1l de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids (suite)

Études	Z	Z FISHER	H1g (%)	Gp	H1 (h)	Hp	H1i (%)	lp	H1j (%)	Jp	H1k (%)	Kp	H1l (%)	Lp
20	1,37	0,099	50	-9,8	30	-8,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	50	-10,07
21	3,50	0,161	90	30,2	1	-37,85	75	1,74	100	18,52	35	-22,43	75	14,93
22a	4,00	0,297	50	-9,8	16	-22,85	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
22b	-0,63	-0,010	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
23	4,00	0,121	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
24	0,00	0,000	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
25	1,53	0,050	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
26a	0,82	0,041	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
26b	0,87	0,043	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
27	0,93	0,139	50	-9,8	N/D	0,00	100	26,73	100	18,52	25	-12,43	50	-10,07
28	3,50	0,199	50	-9,8	9	-29,85	100	26,73	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
29	4,00	0,423	N/D	0,0	12	-26,85	75	1,74	N/D	0,00	N/D	0,00	50	-10,07
30	3,50	0,150	50	-9,8	30	-8,85	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	75	14,93
31a	0,71	0,144	88	28,2	21	-17,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	75	14,93
31b	1,16	0,241	88	28,2	21	-17,85	100	26,73	100	18,52	50	12,46	75	14,93
31c	0,18	0,049	50	-9,8	12	-26,85	100	26,73	100	18,52	100	62,47	75	14,93
32	0,56	0,057	50	-9,8	2	-36,85	75	1,74	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
33	2,88	0,392	50	-9,8	1	-37,85	75	1,74	100	18,52	N/D	0,00	50	-10,07
34	4,00	0,454	100	40,2	12	-26,85	50	-23,27	50	-31,49	0	-37,44	50	-10,07

Tableau 4b

Hypothèse 1g à l : valeur de H1g à H1l de chaque étude (0 à 100 %) et valeur de leur poids (suite)

Études	Z	Z FISHER	H1g (%)	Gp	H1 (h)	Hp	H1i (%)	lp	H1j (%)	Jp	H1k (%)	Kp	H1l (%)	Lp
35a	0,20	0,012	100	40,2	10	-28,85	50	-23,27	25	-56,49	54	16,46	50	-10,07
35b	-1,03	-0,181	100	40,2	4	-34,85	50	-23,27	25	-56,49	0	-37,46	50	-10,07
36	-4,00	-0,169	50	-9,8	N/D	0,00	35	-38,27	N/D	0,00	50	12,46	50	-10,07
37	0,16	0,020	100	40,2	16	-22,85	50	-23,27	100	18,52	25	-12,43	75	14,93
38	0,61	0,338	75	15,2	5	-33,85	0	-73,27	N/D	0,00	0	-37,44	50	-10,07
39a	2,88	1,586	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	78	-3,49	N/D	0,00	50	-10,07
39b	0,75	0,667	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	78	-3,49	N/D	0,00	50	-10,07
40	-0,99	-0,044	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	50	-10,07
41	-2,21	-0,043	78	18,2	270	231,15	65	-8,26	50	-31,49	N/D	0,00	50	-10,07
42	2,30	0,042	50	-9,8	17	-21,85	100	26,73	100	18,52	0	-37,44	25	-35,07
43	2,88	0,158	50	-9,8	2	-36,85	50	-23,27		0,00	45	7,46	75	14,93
44	1,66	0,048	50	-9,8	1	-37,85	100	26,73	100	18,52	67	29,46	75	14,93
45	0,72	0,076	50	-9,8	4	-34,85	100	26,73	100	18,52	100	62,47	100	39,94
46	1,75	0,608	100	40,2	80	41,15	25	-48,26	N/D	0,00	0	-37,44	75	14,93
47	0,97	0,016	50	-9,8	N/D	0,00	72	-1,26	89	7,53	50	12,46	50	-10,07

Tableau 4c

*Hypothèse 1m à n : valeur de H1m et H1n de chaque étude (0 à 100 %)
et valeur de leur poids*

Études	Z	Z FISHER	H1m (%)	Mp	H1n (%)	Np
1a	2,88	0,576	100	31,986	48,39	36,852
1b	-0,02	-0,000	100	31,986	38,46	26,922
1c	1,12	0,207	100	31,986	47,22	35,682
2	1,20	0,479	100	31,986	20,00	8,462
3	2,27	0,417	100	31,986	38,78	27,242
4	1,13	0,054	75	6,986	4,00	-7,538
5	1,51	0,114	75	6,986	2,90	-8,637
6a	3,25	0,021	75	6,986	5,70	-5,838
6b	-4,00	-0,097	75	6,986	2,90	-8,637
6c	3,99	0,076	75	6,986	2,90	-8,637
7a	1,24	0,045	60	-8,013	1,90	-9,638
7b	3,50	0,159	60	-8,013	1,90	-9,638
8	2,24	2,240	100	31,986	5,00	-6,538
9	2,48	0,081	63	-5,013	2,90	-8,637
10	3,50	0,204	75	6,986	4,00	-7,538
11a	1,50	0,049	71	2,987	4,00	-7,538
11b	-0,005	-0,001	71	2,987	4,00	-7,538
12a	0,01	0,001	55	-13,014	2,90	-8,637
12b	-0,78	-0,013	61	-7,014	2,90	-8,637
12c	-1,27	-0,053	29	-39,014	2,90	-8,637
12d	-1,68	-0,068	41	-27,014	2,90	-8,637
13a	-1,80	-0,154	75	6,986	2,90	-8,637
13b	2,39	0,148	75	6,986	2,90	-8,637
13c	2,33	0,253	75	6,986	2,90	-8,637
13d	4,00	0,301	75	6,986	2,90	-8,637
13 e	1,56	0,190	75	6,986	2,90	-8,637

Tableau 4c

*Hypothèse 1m à n : valeur de H1m et H1n de chaque étude (0 à 100 %)
et valeur de leur poids (suite)*

Études	Z	Z FISHER	H1m (%)	Mp	H1n (%)	Np
13f	2,17	0,152	75	6,986	2,90	-8,637
14	-0,69	-0,021	50	-18,014	0,79	-10,748
15a	3,25	0,269	19	-49,013	2,90	-8,637
15b	2,81	0,192	19	-49,013	2,90	-8,637
15c	1,05	0,069	19	-49,013	2,90	-8,637
16	3,24	0,047	100	31,986	0,17	-11,368
17	0,86	0,062	70	1,986	4,40	-7,138
18	1,60	0,017	88	19,986	2,90	-8,637
19a	0,46	0,033	46	-22,014	2,50	-9,038
19b	1,44	0,102	38	-30,014	2,50	-9,038
19c	-0,07	-0,005	18	-50,014	2,50	-9,038
19d	0,58	0,040	18	-50,014	2,50	-9,038
20	1,37	0,099	75	6,986	3,10	-8,438
21	3,50	0,161	40	-28,014	0,60	-10,938
22a	4,00	0,297	50	-18,014	4,00	-7,538
22b	-0,63	-0,010	50	-18,014	4,00	-7,538
23	4,00	0,121	25	-43,014	4,00	-7,538
24	0,00	0,000	50	-18,014	4,00	-7,538
25	1,53	0,050	50	-18,014	4,00	-7,538
26a	0,82	0,041	50	-18,014	4,00	-7,538
26b	0,87	0,043	50	-18,014	4,00	-7,538
27	0,93	0,139	100	31,986	3,70	-7,838
28	3,50	0,199	75	6,986	2,90	-8,637
29	4,00	0,423	100	31,986	6,00	-5,538
30	3,50	0,150	75	6,986	2,90	-8,637
31a	0,71	0,144	88	19,986	36,36	24,822

Tableau 4c

*Hypothèse 1m à n : valeur de H1m et H1n de chaque étude (0 à 100 %)
et valeur de leur poids (suite)*

Études	Z	Z FISHER	H1m (%)	Mp	H1n (%)	Np
31b	1,16	0,241	88	19,986	36,36	24,822
31c	0,18	0,049	75	6,986	3,20	-8,338
32	0,56	0,057	75	6,986	3,60	-7,938
33	2,88	0,392	75	6,986	4,00	-7,538
34	4,00	0,454	100	31,986	33,33	21,792
35a	0,20	0,012	100	31,986	100,00	88,462
35b	-1,03	-0,181	100	31,986	167,00	155,462
36	-4,00	-0,169	41	-27,014	0,40	-11,138
37	0,16	0,020	100	31,986	5,60	-5,938
38	0,61	0,338	100	31,986	58,54	47,002
39a	2,88	1,586	50	-18,014	2,90	-8,637
39b	0,75	0,667	50	-18,014	2,90	-8,637
40	-0,99	-0,044	50	-18,014	4,00	-7,538
41	-2,21	-0,043	69	0,986	9,90	-1,638
42	2,30	0,042	50	-18,014	4,70	-6,838
43	2,88	0,158	92	23,986	2,90	-8,637
44	1,66	0,048	75	6,986	1,29	-10,247
45	0,72	0,076	75	6,986	2,90	-8,637
46	1,75	0,608	100	31,986	11,11	-0,428
47	0,97	0,016	58	-10,014	1,61	-9,927