

Université de Montréal

La victimisation en milieu scolaire : une analyse des facteurs individuels, contextuels et  
environnementaux

Par  
Anne-Marie Côté

École de criminologie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention de M.Sc.  
en criminologie

Avril, 2014

©Anne-Marie Côté. 2014

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :  
La victimisation en milieu scolaire : une analyse des facteurs individuels, contextuels et  
environnementaux

Présenté par  
Anne-Marie Côté

à été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Ouellet-Morin  
président-rapporteur

Étienne Blais  
directeur de recherche

Frédéric Ouellet  
co-directeur de recherche

Marcus Felson  
membre du jury

## RÉSUMÉ

**Contexte et objectifs.** Ce mémoire propose un modèle conceptuel écologique afin de mieux comprendre la violence dans les écoles. Les objectifs de cette recherche sont de ; 1) estimer l'effet des facteurs individuels, contextuels et environnementaux sur le risque de victimisation, 2) vérifier la présence d'interactions entre les différents facteurs.

**Méthodologie.** Les élèves de 16 écoles primaires de la grande région métropolitaine de Montréal ont pris part à un sondage auto-révéle en lien avec différentes dimensions liées à la victimisation en milieu scolaire. Des analyses descriptives ont été menées, dans un premier temps, pour dresser le portrait de la violence en milieu scolaire. Dans un second temps, l'emploi d'un modèle linéaire hiérarchique généralisé (MLHG) a permis d'estimer les effets de variables propres à l'individu, au contexte et à l'environnement sur le risque de victimisation.

**Résultats.** Les résultats aux analyses multiniveaux montrent que des variables individuelles, contextuelles et environnementales influent sur la probabilité d'être victime de violence verbale, physique et dans les médias sociaux. Ainsi, les élèves les plus délinquants sont aussi ceux qui rapportent le plus d'antécédents de victimisation. Toutefois, ces résultats ne sont pas entièrement imputables aux caractéristiques des individus. Le risque de victimisation est atténué lorsque les « gardiens » interviennent pour mettre un terme au conflit et que les victimes se défendent. Enfin, le risque de victimisation est moins élevé dans les écoles où il y a un grand nombre d'élèves.

**Interprétation.** Les résultats suggèrent que plusieurs facteurs qui ne sont pas liés aux victimes et aux délinquants permettent de mieux comprendre le processus de victimisation en milieu scolaire. Le rôle des gardiens de même que la taille des écoles sont des éléments centraux à la compréhension du passage à l'acte.

**Mots-clés :** école, violence, gardien, superviseur, perspective écologique, multiniveau

## ABSTRACT

**Context and goals.** This study proposes an ecological framework model for understanding school violence. The goals of this research are to; 1) assess the effect of individual, contextual and environmental factors on the risk of victimization, 2) verify the existence of interaction between the different factors.

**Methods.** The pupils of 16 elementary schools from the great Montreal metropolitan participated in a self-reported survey pertaining to different aspects of violence at school. Firstly, descriptive analyses were conducted to portray school violence. Secondly, a general hierarchical linear model was used to estimate the effects of individual, contextual and environmental variables on the risk of victimization.

**Results.** The results of multi-level analyses show that individual, contextual and environmental variables have an effect on the probabilities of being victim of verbal, physical or online violence. Thus, the more delinquent students are also those who report more prior cases of victimization. These results are not entirely attributable to individual characteristics, however. The risk of victimization is lessened when “guardians” interfere in order to put an end to the conflict, as well as when victims defend themselves. Finally, the risk of victimization is lower in schools with a greater number of students.

**Interpretation.** The results suggest that many aspects unrelated to victims and delinquents make it easier to comprehend the process of victimization at school. The role of guardians as well as the size of schools are important elements to the etiology of violent behaviour.

**Key words:** school, violence, guardian, supervisor, ecological perspective, multi-level

## TABLES DES MATIÈRES

Résumé .....	iii
Abstract .....	iv
Tables des matières .....	v
Liste des tableaux .....	vii
Liste des figures .....	viii
Remerciements .....	ix
Introduction .....	1
Chapitre 1 : La recension des écrits .....	5
1.1 Ampleur de la violence en milieu scolaire.....	6
1.2 Les facteurs liés à la victimisation.....	8
1.2.1 Les facteurs individuels.....	9
1.2.2 Les facteurs contextuels .....	12
1.2.3 Les facteurs environnementaux.....	14
1.2.4 Synthèse .....	16
1.3 Vers une perspective écologique de la victimisation en milieu scolaire .....	18
1.4 Problématique : la nécessité d'un modèle conceptuel intégratif.....	26
Chapitre 2 : La méthodologie.....	28
2.1 Source des données et procédure de collecte.....	29
2.2 Opérationnalisation des variables à l'étude .....	30
2.2.1 Le premier niveau d'analyse : les variables liées à l'élève .....	30
2.2.2 Le deuxième niveau d'analyse : les variables liées à l'école .....	33
2.2.2.1 Les variables contextuelles.....	34
2.2.2.2 Les variables environnementales.....	37
2.2.3 Les variables dépendantes : les échelles de victimisation.....	38
2.3 La stratégie analytique .....	41
Chapitre 3 : Les résultats.....	45
3.1 La victimisation physique.....	48
3.2 La victimisation verbale.....	51
3.3 La victimisation sur Internet.....	54
Chapitre 4 : Interprétation des résultats.....	56
4.1 Les facteurs individuels .....	57
4.1.1 Les comportements externalisés .....	57
4.1.2 L'âge .....	59
4.1.3 La situation familiale.....	61
4.1.4 L'origine ethnique.....	62
4.1.5 Le sexe .....	63

4.2 Les facteurs contextuels.....	64
4.2.1 L'intervention des gardiens potentiels dans l'école.....	65
4.2.2 La dénonciation des victimes aux superviseurs.....	66
4.2.3 Les épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes.....	68
4.3 Les facteurs environnementaux.....	70
4.3.1 La taille de l'école.....	70
4.3.2 L'indice de défavorisation en fonction de l'indice socioéconomique.....	71
4.4 Synthèse.....	71
Conclusion.....	73
Bibliographie.....	80
Annexe 1.....	x

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I : Résultats aux analyses factorielles pour la victimisation.....	39
Tableau II : Les facteurs liés à la victimisation dans les écoles suite à des analyses multiniveaux .....	47

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Proposition d'un modèle conceptuel écologique .....	20
--	----



## REMERCIEMENTS

À la manière égoïste de mon auteure préférée, j'ai tout d'abord pensé à me remercier personnellement pour avoir terminé ce mémoire. Après mûre réflexion, j'ai conclu que c'était une mauvaise idée et il va s'en dire que j'appréhendais la vague de consternation des gens qui m'ont offert un immense soutien durant ces deux dernières années. Non, Amélie Nothomb, je ne retiendrai pas ta technique, mais merci pour les heures d'évasion intellectuelle.

Un petit clin d'œil à tous ceux pour qui j'ai énormément d'estime. Merci d'être là.

À Étienne, pour ta patience et ton support. Tu as été un guide du travail bien fait, un mentor des statistiques. Tu as réussi à m'extirper la phrase « *j'aime les méthodes quantitatives* »; défi à priori impossible que tu as pourtant relevé. Merci de m'avoir prise sous ton aile et de m'avoir épaulée.

À Fred, pour ta disponibilité et pour avoir cru en ce projet; mais particulièrement pour avoir cru en moi. Ton calme face aux imprévus et tes judicieux conseils ont été précieux pour moi. Sincèrement merci.

À Benoit, pour ta compréhension et ton aide. Merci d'avoir assuré ma sécurité personnelle en faisant sceller les fenêtres de mon bureau et pour les conseils pratiques de survie en forêt. Ces attentions m'ont probablement sauvées. Merci.

À Matt, merci d'avoir cru en moi dans les pires moments; ceux où j'ai voulu tout lâcher pour m'installer au MacLaren's Pub ou pour m'affilier à l'équipe de Walter White. Ton soutien dans les moments d'euphorie comme dans les épisodes obscurs a été indispensable. Cette expérience nous aura transformée, et ce pour le meilleur... Merci.

À mes parents, Cric et Mom Sue. Votre réserve inépuisable d'encouragements et votre support inconditionnel m'ont permis d'être aujourd'hui où je suis et qui je suis. À votre insu peut-être, votre foi en moi est le leitmotiv de ma réussite. Merci.

À toutes celles qui ont rendu l'écriture de ce mémoire plus légère, merci de votre amitié; particulièrement dans les moments où mon ordinateur primait sur vous. Josée-Anne, Geneviève, Isabel, Vanessa, Amélie et toutes les filles du SS. Merci.

## **INTRODUCTION**

L'attention et les préoccupations concernant la violence et l'intimidation dont les enfants sont la cible, sont grandissantes. La violence dans les écoles constitue depuis de nombreuses années un domaine suscitant l'intérêt de nombreux chercheurs, autant sur le plan des impacts de cette violence sur les élèves qu'en ce qui concerne les facteurs qui accroissent son apparition. Cette augmentation de l'attention portée à l'étude de la violence en milieu scolaire est marquée, notamment depuis les suicides de plusieurs enfants et adolescents à travers le monde (Viau, 2013). La couverture médiatique de la violence dans les écoles, plus précisément la victimisation, est croissante.

Les recherches dans ce domaine sont multiples. En effet, de nombreuses études ont tenté de cibler les facteurs ayant un impact dans la survenue de violence dans les écoles. Plusieurs se sont intéressées à la problématique de la violence scolaire en employant plusieurs angles tels que : la délinquance, l'intimidation et la victimisation. La distinction entre ces différents concepts est primordiale. La présente étude renvoie spécifiquement au concept de victimisation en milieu scolaire. La victimisation réfère aux actes de violence, matériel, verbal et physique, dont les élèves sont la cible tels que : les menaces, les rumeurs haineuses, les coups ainsi que l'exclusion (Arseneault et al. 2010).

La différenciation entre les notions de victimisation et d'intimidation peut être ardue. Les critères de l'intimidation proposés par Olweus (1994) permettent de mieux cibler les spécifications de cette dimension de la violence. L'intimidation réfère à la perpétration, entre personnes du même groupe d'âge, d'actions qui causent du tort. Ces actions doivent être répétées dans le temps et la relation entre la victime et l'intimidateur doit être marquée par un déséquilibre du pouvoir. Les victimes en viennent à percevoir qu'il est extrêmement difficile de s'en sortir

(Olweus, 1994). Ces critères balisent clairement le concept d'intimidation. Toutefois, ces conditions précises limitent une considération plus large des violences subies. En effet, le concept de victimisation prend en considération l'intimidation, mais également les actes de violence qui ne répondent pas aux trois critères proposés par Olweus (1994). Dans le cadre de cette étude, le concept de la victimisation au sens large sera donc employé; en incluant les violences subies directes et indirectes ainsi que l'intimidation vécue.

En s'inspirant de la perspective écologique proposée par Bronfenbrenner (1979), cette recherche s'inscrit dans la tradition de l'étude holistique des phénomènes (Benbenishty & Astor, 2005; Gaillard, 2005; Wilcox et al. 2007). Comme objectif général, elle vise à améliorer les connaissances globales sur le processus de victimisation dans les écoles en analysant des caractéristiques individuelles (ex : ethnie, âge, sexe), des contextes (ex : la réaction des élèves lors d'une situation spécifique, comme de la violence) ainsi que des environnements (ex : la structure de l'école et du quartier). L'approche écologique permet également de situer l'importance des tierces parties, gardiens potentiels et superviseurs, dans la compréhension de la victimisation en milieu scolaire. Ces gardiens et superviseurs représentent respectivement des sources de contrôle social informel et formel. Enfin, la perspective écologique permet d'étudier les interactions entre les variables de plusieurs niveaux qui sont nichés les uns dans les autres. À cet effet, plusieurs auteurs stipulent que des facteurs environnementaux reflétant la désorganisation sociale influent sur les contrôles sociaux formels et informels (Felson, 1986; Miethe et McDowall, 1993; Reynald, 2011).

L'emploi d'un tel modèle conceptuel sert à répondre à deux objectifs spécifiques soit : 1) estimer l'effet des facteurs individuels, contextuels et environnementaux sur le risque de

victimisation, 2) vérifier la présence d'interactions entre les différents facteurs liés à la victimisation dans les écoles.

Le corps de cet ouvrage comporte quatre chapitres. Le premier chapitre est une recension des écrits portant sur l'ampleur et la nature de la victimisation à l'école ainsi que sur les facteurs qui y sont liés. La recension se termine par la proposition d'un modèle conceptuel d'inspiration écologique et par la présentation de la problématique. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie, notamment la source et la procédure de collecte des données, l'opérationnalisation des variables à l'étude et la stratégie analytique. Le troisième chapitre dévoile les résultats aux analyses. Les facteurs liés à chacune des formes de victimisation sont présentés. Dans le quatrième chapitre, les résultats sont interprétés en prenant appui sur différentes études et théories. Finalement, la conclusion aborde les pistes de recherches futures ainsi que les implications pour la mise en place de programmes de prévention de la violence dans les écoles.

## **CHAPITRE 1 : RECENSION DES ÉCRITS**

Le premier chapitre, basé sur une recension des études portant sur la victimisation en milieu scolaire, se divise en quatre grandes sections. La première brosse un portrait de la victimisation au sein des écoles. La deuxième partie présente les différents facteurs en lien avec la victimisation, tant au niveau individuel, contextuel qu'environnemental. Le troisième segment propose le modèle conceptuel écologique employé dans le mémoire, pour étudier la victimisation scolaire. Finalement, la quatrième section présente la problématique et les objectifs spécifiques du mémoire.

### **1.1 Ampleur de la victimisation en milieu scolaire**

La violence dans les écoles suscite de multiples questions et de nombreuses inquiétudes tant au sein du public que chez les acteurs du monde scolaire. Phénomène aujourd'hui connu de tous, c'est au début des années 1980, suite aux suicides de trois jeunes garçons norvégiens, que le ministère de l'Éducation du Québec décide de mettre en place une campagne de sensibilisation luttant contre la violence scolaire (Smith & al. 2003). Depuis, une panoplie de programmes de prévention a été mise en place dans les écoles et l'intérêt pour mieux comprendre cette victimisation est considérable. Le désir d'évaluer l'ampleur du phénomène semble devenu une préoccupation des pouvoirs publics afin de prévenir cette problématique (Gaillard, 2005). Toutefois, en raison d'une méconnaissance du problème auprès des enfants et d'un faible taux de dénonciation, chiffrer cette problématique en milieu éducatif est un exercice laborieux (Carra, 2009; Lindsay, 2002; Gottfredson et al. 2005; Steffgen et al. 2012).

Il semblerait que les victimisations soient présentes dès la petite enfance (Tremblay, 2008). Selon une étude réalisée en France, 41 % des écoliers ont été victimes, toutes victimisations confondues, sur le terrain de l'école. Parmi les enfants se déclarant victimes, 87 % indiquent avoir gardé le secret sur les événements subis, ce qui laisse croire que le chiffre noir pour ce phénomène soit important (Carra, 2009).<sup>1</sup> Olweus (1994) signale que 15 % des élèves du primaire sont des victimes d'actes de violence. Au Québec, l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les adolescents, effectuée en 1997, révèle qu'entre 10 et 15 % des enfants âgés de 4 à 11 ans sont la cible de violence sur le terrain scolaire (Lindsay, 2002). À Montréal, plus précisément, dans les six premiers mois caractérisant l'année scolaire, 60 % des élèves disent avoir été victimes au moins une fois de violence de la part d'un de leurs pairs (Bélangier et al. 2010).

Les statistiques concernant la prévalence de la victimisation des élèves varient considérablement d'une étude à l'autre. Comme mentionné préalablement, la définition du phénomène ou des différentes sphères le composant ne fait pas consensus dans les études (Debarbieux, 2006; Steffgen et al. 2012). Selon plusieurs auteurs, ces disparités dans l'utilisation des définitions et des concepts sont courantes et justifient les difficultés associées à l'étude de l'ampleur du phénomène (Debarbieux, 2006; Olweus, 1994; Smith et al. 2003; Steffgen et al. 2012).

---

<sup>1</sup> La notion de chiffre noir réfère à la proportion des crimes qui n'ont pas été officiellement rapportés donc non enregistrés dans les statistiques.

<sup>2</sup> En prenant comme fondement le modèle proposé par Bronfenbrenner (1979), le premier niveau d'analyse de ce mémoire s'apparente au niveau « microsystème ». Ce niveau réfère aux caractéristiques directes, liées à l'individu.



Outre les disparités dans la définition du concept, les écarts dans les résultats des différents sondages peuvent être attribués à la représentativité des échantillons. Les échantillons utilisés pour la plupart des études résultent d'une collecte d'informations dans les écoles, particulièrement celles où la problématique de la victimisation est davantage observée. Certes le phénomène est étudié, mais les statistiques obtenues ne sont pas généralisables à l'ensemble du réseau scolaire puisque l'échantillon n'est pas représentatif de la population-mère à l'étude.

Nonobstant les divergences dans les statistiques, les préoccupations amenées par ce problème sont similaires et se sont révélées suffisantes pour que les acteurs du monde scolaire et les chercheurs s'associent pour concevoir différentes approches dans le but de prévenir la victimisation scolaire (Vitaro & Gagnon, 2000). Différentes études ont été menées afin de cibler les facteurs pouvant influencer le risque d'une victimisation.

## **1.2 Les facteurs liés à la victimisation**

Le modèle écologique a été utilisé afin de classer les facteurs de victimisation en trois grandes catégories. Premièrement, les facteurs individuels englobent les facteurs biologiques, les traits de personnalité ainsi que tous les éléments spécifiques de l'environnement immédiat d'une personne qui influencent ses comportements. Deuxièmement, les facteurs contextuels, aussi appelés situationnels, réfèrent à un ensemble de circonstances qui influent sur les actions individuelles. Les théories criminologiques proposent que le développement d'un acte criminel s'opère dans des conditions et circonstances précises. Les facteurs contextuels sont des éléments spécifiques qui ont un effet sur les décisions et les comportements individuels. Force est toutefois de constater que les facteurs contextuels sont peu abordés et par conséquent, les éléments de cette

catégorie sont davantage théoriques. Finalement, les facteurs environnementaux sont des éléments dans la structure sociale et physique d'une communauté qui influencent les comportements adoptés par les résidents. Les perspectives écologiques suggèrent qu'un individu doit être étudié comme un élément faisant partie d'un tout; l'environnement étant ce tout (Pervin, 1978; Wortley & Mazerolle, 2008).

### *1.2.1 Les facteurs individuels*

Ces facteurs font directement référence à ce qui caractérise l'individu. Certaines études explorant le lien entre les variables individuelles et la victimisation emploient une perspective développementale. Selon ce cadre théorique, les différentes trajectoires de développement, autant adaptées qu'inadaptées, peuvent s'expliquer par des disparités individuelles sur le plan des facteurs de vulnérabilité, de risque et de protection (Bosma, 2006). D'autres études utilisent une perspective épidémiologique. Cette approche propose d'analyser les causes et les déterminants des problèmes individuels (LeBlanc, 1969). Dans la présente étude, la définition des facteurs individuels qui sera employée fait référence aux caractéristiques individuelles qui ont une influence sur le risque que la personne soit victime, tant au niveau des facteurs biologiques qu'au niveau des facteurs liés à l'histoire personnelle qui interviennent dans le comportement de l'individu (OMS, 2002).

En analysant les facteurs propres aux individus qui ont une incidence sur la victimisation, plusieurs semblent faire l'unanimité. À la lumière des études consultées, quatre principaux facteurs ressortent soit : l'âge, le sexe, l'origine ethnique ainsi que les comportements externalisés.

Tout d'abord, l'âge est une variable abordée dans de nombreuses études (Bélangier et al. 2010; Farrington, 2004; Olweus, 1994). Selon les résultats de ces études, les enfants les plus jeunes, en comparaison avec leurs pairs plus âgés, ont davantage de chance de subir une victimisation, notamment en raison de leurs faiblesses au plan physique, en comparaison avec les plus vieux de l'école (Olweus, 1994). Les études montrent que plus les élèves évoluent dans leur scolarité, ils possèdent une meilleure connaissance des stratégies pour éviter et pour prévenir les situations où il y a un risque de victimisation (Carra, 2009; Olweus, 1994). Martel-Olivier (2010) quantifie les épisodes de victimisation chez les enfants et constate une évolution marquée en fonction de l'âge. En effet, environ 23 % des enfants seraient la cible d'actes violents à la maternelle (Kochenderfer & Ladd, 1996), lors de la quatrième année du primaire 17 % se déclarent victimes, en sixième année ce pourcentage est de l'ordre de 10 % et il diminue à 5 % quand les élèves atteignent le quatrième secondaire (Boulton & Smith, 1994; Nasel et al. 2001). Ces statistiques fournissent des indications sur la façon dont les expériences de victimisation évoluent au cours du développement.

Deuxièmement, bon nombre d'études traitent du sexe comme facteur de risque. Les recherches démontrent que, globalement, la prévalence de la victimisation est plus élevée chez les garçons que chez les filles. Parallèlement, la victimisation varie selon les sexes. Les garçons sont davantage victimes de violence physique tandis que les filles vivent plus de violence verbale et psychologique (Bélangier et al. 2010; Olweus, 1994). Cette différence peut s'expliquer en analysant les comportements agressifs distinctifs selon le sexe, comme le souligne Olweus (1994) :

It is well documented that relations among boys are by large harder, tougher, and more aggressive than among girls. These differences certainly have both biological and social/ environmental roots. (p. 1177)

Troisièmement, l'origine ethnique est un facteur de risque mentionné dans les écrits (Perrault, 2004). Le fait d'appartenir à une nationalité en particulier n'augmenterait pas les risques de victimisation; c'est plutôt l'appartenance à un groupe ethnique en minorité au sein de la société qui augmenterait la probabilité qu'une victimisation survienne (Galand et al. 2004; Gottfredson et al. 2005; Wilcox et al. 1994). Cette association entre l'ethnie et la victimisation peut être expliquée, d'une part, par la notion de discrimination. Une haute probabilité d'être exposé à la discrimination, comme ça peut être le cas lorsqu'il est question d'origine ethnique, amène la probabilité de subir une victimisation (Noël, 2011). De façon plus globale, selon l'enquête sociale générale (ESG) effectuée en 2001, les membres de minorités visibles affichent un taux de chômage supérieur et des revenus plus faibles; expliquant ainsi leur surreprésentation dans les quartiers défavorisés (Perrault, 2004). La pauvreté et l'hétérogénéité ethnique, caractéristiques structurelles liées à la désorganisation sociale, expliquent indirectement comment certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques influencent le taux de criminalité (Shaw & McKay, 1942).

Finalement, plusieurs études se sont penchées sur le lien entre l'adoption de comportements externalisés et la probabilité de victimisation. Les résultats proposent que les deux phénomènes ne soient pas opposés, mais plutôt en interaction. Les élèves qui adoptent des comportements de violence s'exposent à une réaction de la part de leur victime. À l'inverse, les élèves victimes peuvent mettre en place des stratégies, dont la riposte face à l'agression, afin

d'éviter une nouvelle victimisation. Conséquemment, le fait d'opter pour des comportements externalisés est considéré comme un facteur de risque (Chen & Astor, 2012; Fortin & Strayer, 2000; Gaillard, 2005; Galand et al. 2004; Olweus, 1994; Stassen Berger, 2006; Wilson, 2004).

### *1.2.2 Les facteurs contextuels*

Selon Pervin (1978), les situations se définissent comme « a set of circumstances that is likely to influence the behavior of at least some individuals, and that is likely to recur repeatedly in the same form » (p. 76). Les situations, terme synonyme des contextes, sont composées de ce qui se passe à un moment précis, ce qui est impliqué dans ce moment précis et où l'action se déroule. Lorsqu'il y a un changement dans l'une de ces composantes, il en va de même pour la situation (Birbeck & LaFree, 1993). Le caractère éphémère des situations rend plus complexe leur étude et peut justifier la rareté des textes faisant référence aux variables contextuelles en lien avec la victimisation. Toutefois, quelques facteurs ressortent des études.

Tout d'abord, divers textes abordent les pairs comme facteur de risque contextuel pouvant mener à une victimisation. Le développement normatif de l'enfant et de l'adolescent, au plan social, met l'accent sur l'importance accordée aux pairs, au détriment de celle octroyée à la famille au niveau du temps, des influences et des confidences (Stolzenberg & D'Alessio, 2008). Les pairs, principalement en contexte scolaire, font office d'agents de socialisation. Selon la théorie de l'association différentielle de Sutherland (1947), les comportements sont appris via les interactions avec les autres et l'apprentissage des comportements externalisés s'effectue à travers les interactions sociales avec les pairs. L'affiliation à des pairs qui adoptent des conduites externalisées augmente la probabilité qu'un jeune adopte à son tour ce type de comportements.

Comme mentionné précédemment, les conduites externalisées sont un facteur lié à la victimisation donc, indirectement, l'association à des pairs violents augmente la probabilité de subir une victimisation. Subséquemment, la fréquentation de pairs délinquants peut créer, à un moment précis en un lieu précis, des situations où le risque de victimisation est plus élevé (Chen & Astor, 2012; Fortin & Strayer, 2000; Swearer et al. 2006; Wilson, 2004; Carra, 2009). Bouchard et al. (2012) stipulent que l'exposition temporelle à la violence et la proximité physique d'individus violents permettent de mieux expliquer la propension de certains élèves à subir davantage de victimisation en contexte scolaire, en comparaison avec ceux qui ne sont pas en contact avec des pairs violents.

Également, quelques études portant sur les théories de la victimisation abordent le concept de « gardien » comme un facteur contextuel lié à la victimisation. (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980; Felson, 1986; Miethe & McDowall, 1993). La notion de gardien provient de Cohen & Felson (1979) et se définit ainsi: « Guardians keep an eye on potential crime targets and serve by simple presence to prevent crime, and by absence to make crime more likely » (Reynald, 2011, p. 14). À cette définition globale du concept de gardien s'ajoutent deux autres notions soit : les « *handlers* » ainsi que les « *managers* ». Les « *handlers* » sont les personnes qui supervisent directement les victimes potentielles. Dans cette optique, les parents jouent un rôle de supervision et si ce contrôle est déficient, en raison d'une situation familiale particulière, la situation familiale peut être considérée comme un facteur de risque lié à la victimisation. Les « *managers* » représentent les individus ayant le pouvoir de décourager un crime de se produire en raison de leur supervision d'un lieu précis, comme les gérants de restaurant ainsi que les concierges d'immeubles à logements (Reynald, 2011). Ainsi, les gardiens formels (police, gardes de

sécurité), semi-formels (enseignants, gérants) et informels (résidents, passants, élèves témoins) font ressortir que les actes de violence peuvent être prévenus en contrôlant les cibles potentielles ou être accentués en l'absence de contrôle.

Cette conceptualisation concorde avec la théorie des activités routinières (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980) qui stipule qu'une victimisation survient lorsqu'il y a une convergence spatiotemporelle entre un délinquant motivé, une cible ou victime potentielle ainsi qu'une absence de gardien. Dans ce cas-ci, le « gardien », ou plutôt l'absence de gardien, peut être considéré comme un facteur de risque lié à la victimisation. En effet, sa présence ou son absence auront une influence sur le déroulement des événements. Ce cadre d'analyse de la victimisation s'applique au contexte scolaire. Les élèves peuvent adopter le rôle d'un délinquant motivé, d'une cible potentielle ou d'un gardien. Les enseignants, quant à eux, peuvent remplir la fonction de supervision. L'utilité de tels concepts n'a toutefois pas été éprouvée pour l'étude de la violence en milieu scolaire.

### *1.2.3 Les facteurs environnementaux*

Les facteurs de risque environnementaux liés à la victimisation se situent à plusieurs niveaux. Il s'agit des endroits et des milieux où la victime évolue. La définition de l'environnement qu'adopte Pervin (1978), complémentaire à celle des situations, est celle retenue pour cette recherche soit : « Environments include an organization of discrete situations and characteristics which may be continuous across situations but relevant to each of them. » (p. 80) Il peut s'agir notamment de l'école ainsi que du quartier.

Tout d'abord, en lien avec l'environnement scolaire, la taille de l'école est un facteur souvent évoqué (Arseneault et al. 2009; Gaillard, 2005; Gottfredson et al. 2005). Les écoles de plus grande taille offrent davantage de situations où les élèves peuvent être la cible d'un acte de violence. Les contextes où un délinquant motivé, une cible potentielle et l'absence d'un gardien sont réunis risquent d'être plus nombreux dans une école de grande taille. Le nombre élevé d'individus au sein de l'établissement scolaire engendre un faible niveau d'intégration dans l'école ; le niveau de cohésion entre les élèves est fragile (Chen & Astor, 2012). L'intervention par les pairs s'effectue plus aisément dans les petites écoles, où les gens se connaissent, en comparaison avec les grandes écoles (Olweus, 1994). En raison d'une intervention davantage déficiente et d'une augmentation des contextes à risque, les écoles de grandes tailles représentent un facteur de risque de la victimisation.

La taille de l'école joue un rôle sur le climat qui y règne. Le climat scolaire est un facteur de risque associé à la victimisation, mentionné dans les études (Brookmeyer et al. 2006; Goldstein et al. 2007; Vitaro & Gagnon, 2000). Les éléments contributifs à la détermination du climat scolaire sont, entre autres, un sentiment d'engagement envers les enseignants, un sentiment de justice envers tous les élèves ainsi qu'une cohérence et une clarté au niveau des règles établies. Les études montrent que les écoles où le climat est négatif, selon les enseignants et les étudiants, expérimentent davantage de violence (Carra, 2009 ; Smith et al. 2003).

Quelques études réfèrent à l'indice de faible revenu comme un facteur de risque de la victimisation. L'indice de faible revenu est calculé en fonction du pourcentage des familles qui détiennent un revenu annuel égal ou inférieur au seuil de pauvreté, en fonction des quartiers dans lesquels elles vivent. L'indice de faible revenu d'une école varie en fonction de la proportion des



enfants provenant d'une famille dont les revenus sont considérés égaux ou sous le seuil de la pauvreté. L'indice de l'école, étroitement lié à celui du quartier, est invoqué dans quelques études comme un facteur de risque (Adams, 2000; Carra, 2009; Hébert, 1991; Lindsay, 2002; Miethe & McDowall, 1993).

Dans bon nombre d'étude, le quartier est pointé du doigt comme étant le réel facteur de risque (Farrington, 1994; Miethe & McDowall, 1993; Shaw & Mckay, 1942). Les caractéristiques structurelles d'un quartier (hétérogénéité ethnique, le revenu et la mobilité résidentielle), si elles ne sont pas inhibées par les processus sociaux (ex : le contrôle social formel et informel) augmentent les taux de violence et directement, les risques de victimisation. Dans cet ordre d'idées, Sampson et al. (1997) proposent qu'une efficacité collective au sein d'un quartier, définie par une cohésion sociale des résidents combinée à leur désir de promouvoir les comportements socialement acceptables, est liée à une diminution des taux de violence. Inversement, dans les quartiers où cette capacité de régulation des résidents pour atteindre des buts convoités n'est pas présente, les taux de crime sont plus élevés et analogiquement, il en va de même pour les taux de victimisation (Sampson & Lauritsen, 1990).

#### *1.2.4 Synthèse*

La consultation de nombreuses études permet de concevoir la victimisation à partir de facteurs qui rejoignent autant l'individu que son environnement notamment : l'âge, le sexe, l'ethnie, les comportements externalités, l'indice de faible revenu de l'école, le climat scolaire, la taille de l'école ainsi que le quartier. Malgré les nombreux facteurs identifiés, les études comportent certaines limites qui ne permettent pas de saisir tout le potentiel des facteurs

individuels, contextuels et environnementaux dans la compréhension de l'étiologie de la victimisation en milieu scolaire.

Tout d'abord, l'environnement scolaire est presque exclusivement mesuré à l'aide de questionnaire administré auprès des élèves. Ainsi, chaque enfant est évalué en fonction de variables telles que la qualité des relations avec son professeur, la supervision dans l'école et le sentiment de sécurité. Selon la perspective développementale, de telles variables risquent d'affecter le risque de victimisation tout au long de la scolarité du jeune (Gottfredson & Gottfreson, 1985). Toutefois, l'environnement peut être conçu selon une perspective propre à la désorganisation sociale et par conséquent, ce sont plutôt les caractéristiques des quartiers et des villes qui expliqueront les comportements collectifs (Shaw & McKay, 1942). Ces deux conceptions ne sont pas incompatibles, mais n'ont pas été intégrées systématiquement de façon à saisir la victimisation en milieu scolaire.

Ensuite, les contextes, plus particulièrement le rôle des gardiens et la notion des superviseurs, ne sont pratiquement pas étudiés en milieu scolaire, malgré leur rôle crucial dans la prévention des épisodes de victimisation (Reynald, 2011; Felson, 1986 et 1998).

Finalement, les facteurs environnementaux, contextuels et individuels ne sont que rarement intégrés dans un même modèle hiérarchique, même si les caractéristiques d'un environnement sont susceptibles de produire des contextes où le risque de victimisation varie (Birkbeck & LaFree, 1993; Felson, 1986; Miethe & McDowall, 1993). L'intégration des facteurs macroscopiques et microscopiques représente d'ailleurs une avenue prometteuse pour mieux étudier certaines problématiques, dont le risque de victimisation en milieu scolaire (Bouchard et

al. 2012; Farrington et al. 2002; Miethe & Meier, 1990; Miethe & McDowall, 1993; Olweus, 1994).

La prochaine section propose donc un modèle qui permet de surmonter ces limites et d'aborder la victimisation en milieu scolaire à partir d'une perspective combinant des facteurs microscopiques et macroscopiques.

### **1.3 Vers une perspective écologique de la victimisation en milieu scolaire**

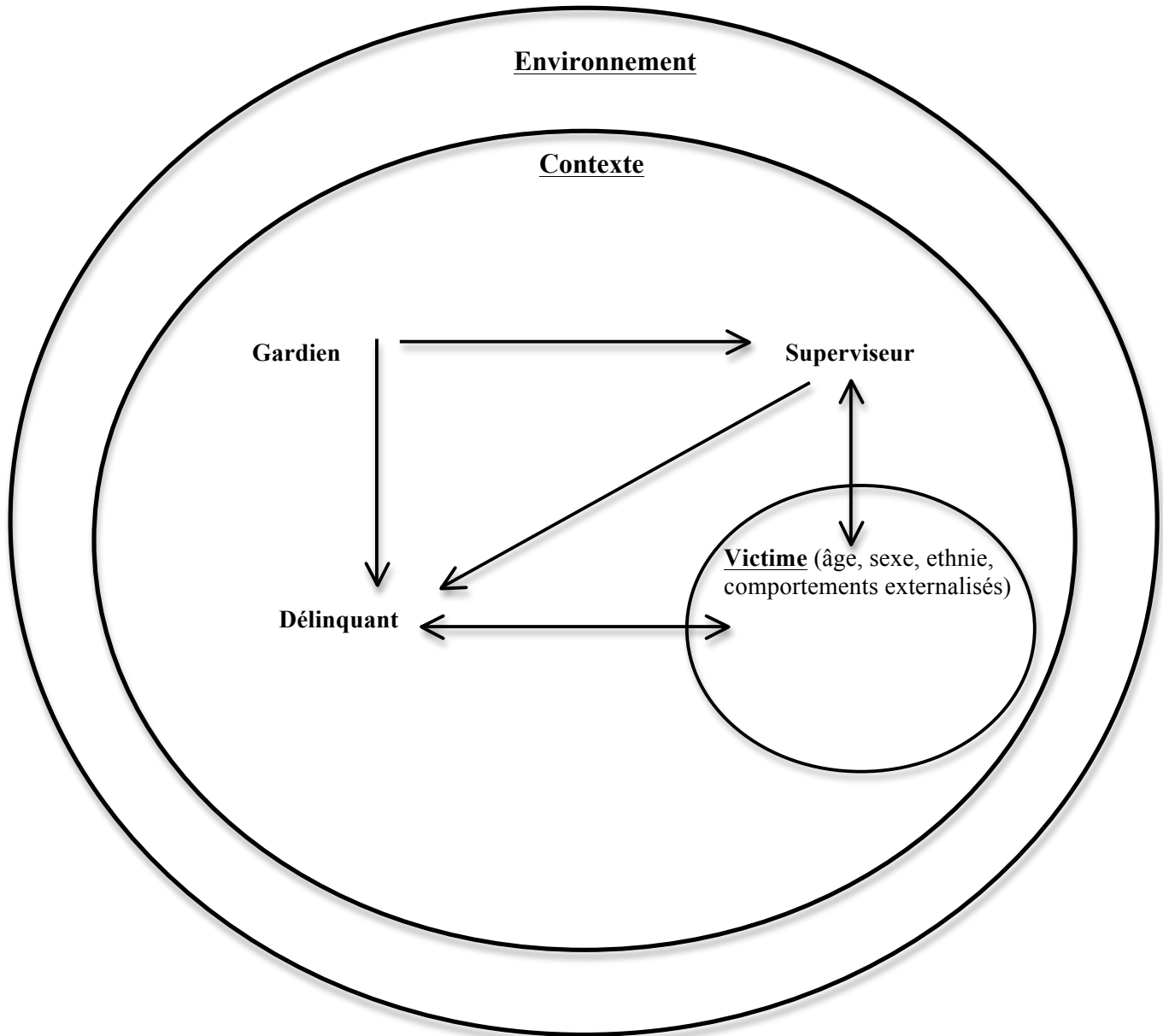
La perspective écologique fut développée par Bronfenbrenner (1979). Selon cette perspective, l'analyse du comportement humain doit s'opérer en prenant en considération les interactions entre l'individu et son environnement. Comme le mentionnent Bressoux et al. (1997) : « (...) cette analyse de l'environnement induit une causalité descendante du milieu à l'individu. » (p. 69). Donc, il existe des interactions continues et réciproques entre l'organisme (microsystème) et son environnement (macrosystème) qui s'influencent mutuellement et constamment. Les différents systèmes sont imbriqués les uns dans les autres, faisant en sorte que l'analyse du développement humain ne peut s'opérer que si tous les systèmes ayant une influence sur l'individu sont considérés. Le développement et l'adaptation d'un individu s'opèrent donc en fonction de ses caractéristiques personnelles, mais également en tenant compte des risques et des opportunités présents dans son environnement. Comme le mentionnent Benbenishty & Astor (2005), ce modèle écologique du développement humain considère le comportement tel un «duo» entre les caractéristiques personnelles de l'individu et les variables environnementales.

Bien que le modèle de Bronfenbrenner (1979) ait été au départ conçu pour être utilisé en matière de santé publique, il s'adapte parfaitement à l'analyse de la victimisation scolaire. L'étude de la victimisation dans les écoles, en s'appuyant sur plusieurs acteurs significatifs (famille, école), est préconisée depuis longtemps (Runyan, 2003). Toutefois, une telle adaptation intégrative dans l'analyse du phénomène est relativement nouvelle et permet de mieux saisir l'essence des influences mutuelles et constantes entre un élève, les contextes institutionnels et l'environnement de l'école. Cette transposition du modèle écologique de Bronfenbrenner dans les écoles est illustrée par Bressoux et al. (1997),

Le milieu est conceptualisé comme une configuration hiérarchisée composée de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres. L'éducation peut représenter un des phénomènes où cette hiérarchie est particulièrement visible : un élève (premier niveau) apprend dans une classe (deuxième niveau), elle-même appartenant à une école (troisième niveau), elle-même insérée dans un quartier (quatrième niveau). L'analyse écologique doit rendre compte de la structure hiérarchisée du milieu dont chacun des niveaux est susceptible d'influer sur l'individu. (Bressoux et al., 1997, p. 68)

Les différentes sphères du modèle présenté pour ce mémoire peuvent également être adaptées en tenant compte de la typologie de Pervin (1978) soit : « (...) a stimulus may be an organism, place, or thing. A situation always includes an organism or organisms, a place, and action. An environment includes an organization of discrete situations » (p. 80). Ainsi les individus interagissent dans des contextes qui eux-mêmes se reproduiront de manière plus ou moins fréquente selon les caractéristiques d'un environnement (voir également Birkbeck & LaFree (1993) sur les notions de contexte et d'environnement).

**Figure 1.** Proposition d'un modèle conceptuel écologique



La figure 1 offre une conceptualisation du risque de victimisation en tenant compte de trois niveaux, inspirés de ceux proposés par Bronfenbrenner. Cette perspective conçoit le risque de victimisation comme le fruit d'une interaction entre différentes sphères organisées de façon hiérarchique. Ces différents niveaux sont nichés les uns dans les autres ce qui justifie l'emploi d'une perspective intégrative. Ce modèle permet d'ailleurs l'incorporation de plusieurs théories et de faire le pont entre les perspectives macroscopique et microscopique. Les prochains paragraphes présentent une conceptualisation écologique et interactive du risque de victimisation en milieu scolaire. Cette conceptualisation débute par la présentation des niveaux d'analyse individuels pour ensuite aborder respectivement les niveaux contextuels et environnementaux.

Premièrement, le présent modèle soutient que les caractéristiques des individus, les microsystèmes (voir Bronfenbrenner (1979) concernant les différents systèmes liés au modèle écologique) notamment l'âge, le sexe, l'origine ethnique, ainsi que les comportements externalisés, influent sur le risque de victimisation. Cette proposition rejoint d'ailleurs les travaux en criminologie développementale où la vulnérabilité d'un individu est conçue en fonction, entre autres, de la précocité des comportements indésirables, des difficultés scolaires et des relations déficientes avec les parents (Bélangier et al. 2010; Gottfreson & Gottfreson, 1985; Olweus, 1994). La notion de vulnérabilité est également développée dans la théorie des activités routinières. Selon cette dernière, un crime est le résultat de la convergence spatiotemporelle entre un délinquant motivé et une cible intéressante en l'absence de gardien (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Ainsi, le risque de victimisation varie en fonction de la vulnérabilité et de l'attractivité de la cible potentielle. En faisant le parallèle avec la victimisation dans les écoles, un jeune qui possède des biens matériels convoités par les autres élèves ou bien qui est plus frêle

sera plus à même de se faire violenter. Similairement, une victime potentielle prête à se défendre risque de faire avorter l'acte délinquant en soi (Miethe & McDowall, 1993).

Deuxièmement, le modèle soutient que le risque de victimisation dépend des contextes, (niveau 2 dans la figure 1 ou les exosystèmes selon Bronfenbrenner, 1979). Ainsi, deux victimes potentielles présentant les mêmes attraits auront un risque différent de subir une victimisation selon les contextes dans lesquels elles se retrouvent. Tel que mentionné précédemment, la théorie des activités routinières soutient que le crime est le résultat de la convergence spatiotemporelle de trois éléments dont, l'absence de gardien (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Le concept de gardien défini par Felson (1986) stipule que,

The guardian is not a formal policeman or security guard but an informal person or ordinary citizen whose presence, during the course of their daily routines, provides security to potential targets/victims of crime. (Reynald, 2011, p. 14)

La notion des contextes et des opportunités rejoint également plusieurs éléments de la théorie du style de vie, proposé par Hindeland et al. (1978),

Routine activity patterns and lifestyles in contemporary society create a criminal opportunity structure by enhancing the contact between potential offenders and victims. This theoretical model emphasises both macro-dynamic forces that contribute to a criminal opportunity structure and micro-level processes that foster the selection of particular crime targets. As such, it represents a union of criminal opportunity and lifestyle/exposure perspectives. (Miethe & Meier, 1990, p. 245)

La théorie des activités routinières, en proposant que certains contextes exposent davantage l'individu à une victimisation, amène la notion des opportunités et permet une

expansion de l'explication des facteurs individuels dans la victimisation (Wilcox et al. 1994). Cette théorie s'applique tout à fait au milieu scolaire où les élèves sont susceptibles de se retrouver dans certains contextes favorisant la victimisation. Dans un milieu scolaire où les tierces parties (autres élèves ou enseignants) ont la possibilité et le désir d'intervenir, le risque de victimisation fluctuera. Les gardiens, en l'occurrence les autres élèves dans le contexte scolaire, jouent un rôle central. Ils ont le pouvoir d'intervenir directement pour protéger la victime ou ils peuvent informer les superviseurs en cas de violence. Les superviseurs (enseignants et intervenants scolaires) peuvent agir directement sur la situation de victimisation en étant aux aguets ou suite à une dénonciation de la part d'un gardien. En fonction des contextes, il est possible que l'absence de superviseur et de gardien incite un élève à poser un acte de violence. Les interactions entre ses quatre éléments créent des contextes qui favorise ou inhibe la probabilité des victimes de subir de la violence.

Troisièmement, la perspective écologique reconnaît l'importance de l'influence de l'environnement sur les contextes et de l'impact de ces contextes sur la probabilité d'être victime. Cette troisième sphère réfère aux macrosystèmes (niveau 3 dans la figure 1), tel que proposé par Bronfenbrenner (1979). Dans cet ordre d'idées, Shaw & McKay (1942, 1969) signalent que les taux de criminalité d'un quartier dépendent directement des caractéristiques de l'environnement et non des facteurs individuels imputables aux membres de ce quartier (Farrington, 1994). En complémentarité avec cette interprétation du rôle des environnements, Sampson & Lauristen (1990) stipulent que la proximité écologique à la violence a des effets sur le risque de victimisation au niveau individuel, indépendamment des habitudes criminelles de la victime potentielle. Selon les auteurs, le fait de résider à proximité d'endroits marqués par la violence, donc de délinquants, augmenterait significativement la probabilité de subir une victimisation.



La théorie de la désorganisation sociale (Shaw & McKay, 1942) et la proposition de la proximité physique amenée par Sampson & Lauritsen (1990) permettent de conceptualiser d'une manière plus précise le lien entre l'environnement et le taux de victimisation. Les prémisses de base de la théorie de la désorganisation sociale soutiennent que les caractéristiques structurelles d'une société (pauvreté, mobilité résidentielle, hétérogénéité ethnique, densité de la population, chômage, climat économique, etc.) auront une incidence sur la probabilité de subir une victimisation. Selon les auteurs, la faible capacité des institutions locales à contrôler le comportement des résidents permet l'émergence de conduites externalisées et par le fait même, de la victimisation (Farrington, 1994). En effet, les lacunes au niveau du contrôle, formel et informel, sont plus marquées dans les environnements caractérisés par une désorganisation sociale ce qui engendre des contextes propices à la victimisation.

Plusieurs résultats démontrent que la désorganisation sociale prédit mieux le lieu de résidence des délinquants que la criminalité en soit. Comme les délinquants commettent leurs infractions à proximité des endroits qu'ils fréquentent, à commencer par leur lieu de résidence, la désorganisation sociale prédit de manière indirecte la probabilité d'une victimisation (Brantingham & Brantingham, 1984). D'un point de vue plus direct, Sampson & Lauritsen (1990) mentionnent que résider dans un quartier où les individus adoptent des styles de vie déviants amène une proximité avec le crime ainsi qu'avec les individus qui commettent des actes délinquants et que cette proximité avec la violence augmente les risques de subir une victimisation personnelle. L'affaiblissement des structures sociales, par le manque de contrôle formel et informel, peut amener la formation de sous-cultures déviantes qui tentent de tirer profit de cette déficience du contrôle. Ces sous-groupes déviants peuvent avoir un impact sur

l'augmentation des taux de criminalité de certains quartiers (Bouchard et al., 2012; Sampson & Lauritsen, 1990).

Également, les quartiers marqués par de nombreux changements au niveau de la population, notamment les mouvements sociaux d'immigration, présentent généralement un taux de pauvreté élevé. Cette mobilité résidentielle engendre un faible investissement des individus dans leur communauté ainsi qu'une diminution de la cohésion sociale, ce qui favorise la survenue de victimisations en diminuant les conséquences associées aux conduites déviantes (Bursik, 1988; Boivin & Ouellet, 2011). Ainsi, les témoins de violence risquent de moins s'interposer entre un délinquant et sa victime dans les quartiers défavorisés socialement et le caractère impersonnel de ces milieux limite l'intervention des superviseurs (Felson, 1986; Reynald, 2011).

L'application de cette théorie au milieu scolaire permet d'étudier le risque que présente un élève d'être une victime, en fonction de l'environnement social et économique dans lequel l'école qu'il fréquente se trouve (Wilcox et al. 1994). Comme exposé précédemment, certaines écoles, en fonction du quartier dans lequel elles se situent, favoriseront l'émergence de conduites externalisées. L'affiliation des élèves à des sous-groupes de pairs déviants, conséquemment à la désorganisation sociale au sein du quartier et de l'école, amène un rapprochement avec des délinquants potentiels. Cette proximité augmente la probabilité de se retrouver dans des contextes où un risque de subir une victimisation est présent (Bouchard et al. 2012).

L'adoption d'un modèle écologique permet donc une représentation de la victimisation dans les écoles d'un point de vue intégratif et interactif. Ce modèle considère, d'une part, les facteurs individuels, contextuels et environnementaux et d'une autre part, leurs possibles

interactions. L'utilisation d'une perspective écologique pour comprendre la victimisation en milieu scolaire s'inscrit en continuité avec les travaux, tant empiriques que théoriques, qui ont tenté de faire le lien entre les facteurs microscopiques et macroscopiques.

#### **1.4 Problématique : la nécessité d'un modèle conceptuel intégratif**

Comme démontré préalablement, de nombreuses études se sont intéressées à la victimisation en milieu scolaire et plus précisément aux facteurs de risque associés à ce phénomène. Les écrits sur ce sujet diffèrent quant à la perspective d'analyse employée (perspective développementale, théorie des opportunités criminelles, désorganisation sociale, etc.), mais s'accordent pour dire que le phénomène doit être étudié d'un point de vue holistique. En effet, plusieurs auteurs relatent le manque d'études à niveaux multiples et proposent d'analyser la victimisation scolaire sous un angle intégratif (Benbenishty & Astor, 2005; Fortin & Strayer, 2000; Gaillard, 2005; Miethe & Meier, 1990; Miethe & McDowall, 1993; Olweus, 1994; Swearer et al. 2006; Vitaro & Gagnon, 2000; Wilcox et al. 2007).

Afin de pallier cette lacune, cette recherche propose un modèle conceptuel d'inspiration écologique mettant l'accent sur les contextes, facteurs peu étudiés, et sur les interactions entre les différents facteurs individuels et environnementaux. Comme le soulignent Miethe & McDowall (1993), l'analyse contextuelle est une démarche largement approuvée comme outil de recherche pour combler l'écart entre le « macro » et le « micro » dans les études des phénomènes sociaux. Les auteurs reconnaissent l'influence des facteurs liés à l'individu et à son environnement, mais réitèrent l'importance de comprendre cette interaction en analysant les situations.

La présente recherche s'intéresse au processus de victimisation des enfants en milieu scolaire en utilisant une perspective écologique. La pertinence d'une telle étude est double. Dans un premier temps, elle permet de mieux comprendre la victimisation à l'école dans son ensemble (nature et prévalence) et de poser un regard plus précis sur les facteurs augmentant la probabilité d'être victime. Conséquemment, une telle analyse permet de proposer des mesures de prévention et d'intervention adaptées à ce phénomène.

Dans un deuxième temps, le présent mémoire tente de mieux comprendre les interactions entre les facteurs individuels, contextuels et environnementaux, et leur importance dans la compréhension de la victimisation en milieu scolaire. Plus précisément, cette recherche vise à :

- 1) Estimer l'effet entre les facteurs individuels, contextuels et environnementaux sur le risque de victimisation;
- 2) Vérifier la présence d'interactions entre les différents facteurs liés à la victimisation.

## **CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE**

## **2.1 Source des données et procédure de collecte**

Les données employées dans le présent mémoire ont été colligées dans le cadre de l'évaluation du programme « Unité sans violence ». Les données ont été amassées à l'aide d'un questionnaire portant sur les dimensions suivantes : 1) les expériences de victimisation des jeunes, 2) leur sentiment de sécurité, 3) leur perception des policiers, 4) leurs réactions lorsqu'ils sont témoins ou victimes de violence, et 5) d'autres informations reliées à leur milieu familial et social. Ce questionnaire comportait environ 200 questions avec des choix de réponse de type Likert (voir Annexe 1). Pour les échelles reliées à la victimisation, une période fenêtre d'un mois fut retenue, car il semblerait que, pour des enfants, se soit une garantie qu'ils se souviennent des événements (Benbenishty & Astor, 2005). La collecte de données a eu lieu au mois d'octobre 2008, soit tout juste avant la mise sur pied du programme dans les écoles.

Le questionnaire fut élaboré suite à une collaboration entre une équipe de recherche de l'École de criminologie de l'Université Montréal, une agente sociocommunautaire de la ville de Montréal ainsi qu'une enseignante du cégep de Sherbrooke. Un certificat d'éthique fut délivré par le comité d'éthique de l'Université de Montréal. Il s'agissait d'un questionnaire auto-administré ; les élèves devaient le remplir individuellement. Afin d'assurer la participation et la compréhension des questions, le personnel enseignant fut sollicité. Celui-ci lisait les instructions à haute voix devant la classe et dans certains cas, les questions étaient également lues afin d'assurer une compréhension maximale. Il est à noter que les milieux sondés comportaient une large proportion d'enfants de nouveaux arrivants dont le français n'était pas la langue maternelle (voir la section suivante pour une distribution des participants en fonction de leur origine culturelle). L'administration du questionnaire prenait environ 45 minutes. Au total, 838 élèves de

cinquième et sixième années ont pris part au sondage. Ces élèves se répartissent dans 16 écoles de la grande région métropolitaine de Montréal. De plus amples détails sur les participants sont présentés dans la section suivante.

## **2.2 Opérationnalisation des variables à l'étude**

Cette section présente les variables employées dans l'étude. Comme l'intérêt est d'étudier les effets des variables individuelles, contextuelles et environnementales sur le risque de victimisation dans les écoles, cette recherche se divise en deux niveaux d'analyse soit : l'élève au premier niveau d'analyse et l'école au deuxième niveau. La considération de ces deux niveaux d'analyse, en combinaison à la stratégie analytique, permet d'examiner indépendamment l'effet des caractéristiques individuelles des élèves et celles des écoles. La présentation des variables sera divisée en trois sections soit ; les variables du premier niveau, les variables du deuxième niveau ainsi que les variables dépendantes. Suite à des analyses factorielles exploratoires, la victimisation, variable dépendante étudiée, fut divisée en trois échelles (verbale, physique et via les médias sociaux). Ces résultats sont rapportés plus loin dans ce chapitre.

### *2.2.1 Le premier niveau d'analyse : les variables liées à l'élève<sup>2</sup>*

#### *Âge*

Comme mentionné précédemment, l'âge influence le risque de victimisation ; les plus jeunes sont davantage vulnérables. Les participants de l'échantillon sont âgés en moyenne de 11 ans (É-T :

---

<sup>2</sup> En prenant comme fondement le modèle proposé par Bronfenbrenner (1979), le premier niveau d'analyse de ce mémoire s'apparente au niveau « microsystème ». Ce niveau réfère aux caractéristiques directes, liées à l'individu.

0,70). Faute de variance, cette variable fut transformée en trois modalités permettant de distinguer les plus vieux des plus jeunes. Ainsi, les élèves de 10 ans et moins furent regroupés ensemble (19,9 %) de même que les 12-13 ans (17,6 %). Les autres, âgés de 11 ans, furent conservés en une seule catégorie (63,1 %).

### *Sexe*

Les résultats de différentes études révèlent des victimisations de nature variée en fonction du sexe ; les garçons étaient davantage victimes au plan physique tandis que les filles subissent davantage de victimisation sur le plan psychologique et verbal. Les garçons (50,2 %) et les filles (49,8 %) sont représentés à parts égales au sein de l'échantillon.

### *Origine ethnique (nationalité du père)*

Dans cette recherche, l'origine ethnique, définie selon la nationalité du père des participants (Charest, 2008) se divise en cinq modalités soit : caucasien, afro-américain, arabe, asiatique et latino-américain. Un peu moins de la moitié des élèves formant l'échantillon sont caucasiens (42,8 %) et les élèves provenant d'Amérique latine sont la deuxième origine ethnique la plus représentée (18,3 %). Les Afro-Américains constituent 18,2 % de l'échantillon tandis que les Asiatiques représentent 13,9 % des participants. Les Arabes (6,8 %) obtiennent les plus petits pourcentages de représentation dans l'échantillon. Les caucasiens, en raison de leur prédominance en nombre, représentent la catégorie de référence lors des analyses multivariées.

### *Les comportements externalisés*

Plusieurs études se sont penchées sur le lien entre les conduites externalisées et la probabilité de victimisation. Les résultats proposent que les deux phénomènes ne soient pas opposés, mais



plutôt en interaction (Chen & Astor, 2012; Gaillard, 2005; Olweus, 1994). Dans le présent mémoire, la variable « délinquance » mesure les comportements externalisés de violence auto-révélés par les participants à l'égard des autres élèves de l'école. Le terme délinquance, employé dans cette section mais également plus loin dans le mémoire, fait référence à tous les comportements externalisés, peu importe la nature. L'échelle de délinquance est composée de l'addition de 19 indicateurs de type Likert, où (1) signifie que les participants n'ont jamais posés de gestes violents et où (4) signifie qu'ils en ont commis à plusieurs reprises lors du dernier mois. Ces indicateurs mesurent les comportements externalisés sur le plan matériel, physique, psychologique ainsi que l'intimidation et le harcèlement sur les réseaux sociaux. La consistance interne de l'échelle est très bonne ( $\alpha = 0,84$ ). En moyenne, les participants obtiennent un score de 1,16 (É-T : 0,28). La distribution suggère qu'une importante proportion des jeunes ne pose pas de gestes violents. Ainsi, afin de mieux distinguer les élèves « délinquants » des autres participants, cette échelle fut transformée en une variable nominale à trois modalités, où les élèves n'ayant jamais commis de comportement violent servent de catégorie de référence. La division en trois catégories permet d'établir si la variation dans le niveau des comportements externalisés a un impact sur le risque de victimisation (Loeber & Farrington, 2012). Les « non-délinquants » représentent 49,4 % de l'échantillon, ceux ayant commis peu de gestes délinquants représentent 27 % (qui commettent rarement des gestes délinquants à l'intérieur d'un mois,  $M=2$ ) et les autres composent les 23,6 % restant (qui commettent des actes délinquants souvent ou presque tout le temps sur une période d'un mois,  $M > 2$ ).

### *Situation familiale*

La variable « situation familiale » réfère au statut des familles. Les écrits suggèrent que le statut monoparental d'une famille diminue la surveillance et le contrôle des enfants, en terme de

présence de superviseurs ou de gardiens, ce qui augmente les contextes où les enfants peuvent subir une victimisation (Claes & Comeau, 1996). La majorité des participants de l'échantillon (72,2 %) proviennent d'une famille où deux adultes sont présents, soit deux parents biologiques ou la présence de deux adultes des suites d'une union. Ceux appartenant à une famille monoparentale, où un seul adulte assure la supervision de l'élève, sont moins nombreux (27,8 %).

### *2.2.2 Le deuxième niveau d'analyse : les variables liées à l'école<sup>3</sup>*

Les variables liées à l'environnement et au contexte scolaire ont toutes été modifiées en variables trichotomiques, c'est-à-dire à trois catégories. Les catégories se divisent généralement ainsi : deux extrémités qui représentent environ 25 % des données chacune, 4 écoles, et un groupe central servant de catégorie de référence avec environ 50 % des données, soit 8 écoles.<sup>4</sup> Cette démarche assure que les analyses effectuées avec ce type de variables mesurent de manière indépendante les deux extrémités d'une distribution. L'utilisation de variables à trois modalités permet de considérer une variable à la fois comme un facteur de protection et comme un facteur de risque. Essentiellement, cette opérationnalisation permet d'examiner le rôle de la variable sur le phénomène à l'étude (pour plus de détails, voir Loeber & Farrington, 2012). Dans le cadre de cette recherche, le nombre restreint d'écoles (N=16) engendre peu de variances. L'emploi de variables trichotomiques permet de mieux saisir l'effet des variables contextuelles et environnementales sur le risque de victimisation.

---

<sup>3</sup> Toujours en prenant comme fondement le modèle proposé par Bronfenbrenner (1979), le deuxième niveau d'analyse de ce mémoire combine « exosystème » ainsi que « macrosystème ». Tous ces systèmes réfèrent à l'influence indirecte entre l'individu et son environnement.

<sup>4</sup> Les catégories aux extrémités ne comprennent pas toujours 25 % des répondants (pour un total de 50 %). De même, la catégorie du centre ne compte pas toujours 50 % des répondants. Cette situation s'explique par le fait que les catégories sont créées en fonction de la moyenne de l'école et que les écoles ne comptent pas un nombre égal d'élèves.

### *2.2.2.1 Les variables contextuelles dans l'école*

#### *La dénonciation des témoins de violence auprès des superviseurs potentiels dans l'école*

Les superviseurs correspondent aux personnes pouvant exercer une emprise sur le comportement de l'élève (Felson, 1986). Une échelle fut composée par l'addition de quatre indicateurs de type Likert (1 : jamais, 2 : rarement, 3 : souvent 4 : toujours) mesurant la fréquence à laquelle les élèves témoins de violence la dénoncent aux superviseurs ( $\alpha = 0,74$ ). Les superviseurs considérés dans cette étude sont les parents, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école et un policier (par exemple « Si tu as été témoin de violence, qu'as-tu fait ? J'en ai parlé à un professeur : 1) jamais, 2) rarement, 3) souvent, 4) toujours). Par l'addition des quatre indicateurs, un score moyen fut calculé pour chaque élève (M : 2,10; E-T : 0,81). Par la suite, ces scores servirent à calculer une moyenne pour chaque école. Les moyennes varient entre 1,77 et 2,45 pour les 16 écoles (M : 2,08; E-T : 0,16). En fonction de leur moyenne, les écoles sont classées en trois catégories : 1) écoles où les élèves dénoncent peu aux superviseurs, 2) écoles où les élèves dénoncent de façon modérée aux superviseurs et 3) écoles où les élèves dénoncent fréquemment aux superviseurs. Ces trois catégories englobent respectivement, 16 %, 55 % et 29 % des élèves. Bien qu'il y ait peu de variances quant à la dénonciation des témoins, les catégories proposées tentent de faire une distinction entre les écoles où la dénonciation est presque absente et celles où les élèves rapportent souvent les actes de violence.

#### *L'intervention des gardiens potentiels dans l'école lorsqu'ils sont témoins de violence*

Les gardiens sont des individus qui, par leur présence, peuvent inhiber le comportement délinquant d'un individu (Felson, 1986). Dans cette étude, les gardiens potentiels sont les autres élèves de l'école témoins de violence. Cette variable de type Likert évalue dans quelle mesure

les gardiens sont venus en aide à un autre élève victime de violence, de manière physique ou verbale. Les réponses varient de 1 « jamais » à 4 « toujours ». En moyenne, les participants obtiennent un score de 2,91 (E-T : 1,07) ce qui signifie que les élèves interviennent souvent lorsqu'ils sont témoins d'actes de violence. Ensuite, les scores permettent d'octroyer une moyenne pour chaque école. En fonction des moyennes, les écoles sont divisées en trois catégories soit : 1) les écoles où les gardiens potentiels interviennent peu, 2) les écoles où les gardiens potentiels interviennent modérément et 3) les écoles où les gardiens potentiels interviennent régulièrement. Les trois catégories incluent respectivement 28,4 %, 45,9 % ainsi que 25,7 % des données.

#### *La dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels*

Cette variable mesure la fréquence à laquelle les élèves victimes de violence ont dénoncé un tel geste à un superviseur. Comme mentionné précédemment, les superviseurs sont les parents, les enseignants, les autres membres du personnel scolaire et les policiers. Une échelle fut composée par l'addition de quatre indicateurs de type Likert ( $\alpha = 0,81$ ). Cette échelle mesure la réaction des victimes suite à une victimisation, plus spécifiquement au niveau de la dénonciation à un superviseur (par exemple « Si tu as été victime de violence, qu'as-tu fait? J'en ai parlé à un intervenant : 1) jamais, 2) rarement, 3) souvent, 4) toujours). Par l'addition des quatre indicateurs, un score moyen a été calculé pour chaque élève (M : 2,20; E-T : 0,89). Puis, en considérant les scores, une moyenne fut attribuée aux 16 écoles de l'échantillon variant de 1,71 à 2,69 (M : 2,18; E-T : 0,20). Ensuite, les écoles sont classées, selon leur moyenne, en trois catégories soit : 1) les écoles où le taux de dénonciation des victimes aux superviseurs est faible, 2) les écoles où le taux de dénonciation est modéré ainsi que 3) les écoles où le taux de dénonciation des victimes est élevé. Ces trois catégories représentent respectivement 16 %, 75, 3% ainsi que 8,7 % des élèves.

La forte concentration des élèves dans la catégorie « dénonciation modérée » est attribuable aux tailles des écoles.

### *Les épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes*

Cette échelle a été composée suite à l'addition de deux indicateurs de type Likert ( $\alpha = 0,77$ ). Elle mesure la réaction des victimes suite à une victimisation, plus particulièrement les épisodes d'autodéfense et de vengeance (par exemple « Si tu as été victime, qu'as-tu fait? Je me suis défendu (cris et coups) : 1) jamais, 2) rarement, 3) souvent, 4) toujours). Par l'addition des deux indicateurs, un score moyen a été calculé pour chaque participant (M : 2,04; E-T : 0,96). Ce score moyen signifie que les participants se défendent rarement lorsqu'ils subissent une victimisation. Ensuite, les scores servent à attribuer une moyenne à chaque école. Les moyennes varient entre 1,69 et 2,29 (M : 2,00; E-T : 0,21). Les écoles, classées en fonction des moyennes, sont divisées en trois catégories soit : 1) les écoles où le niveau d'autodéfense des victimes est faible (30,1 %), 2) les écoles où le niveau d'autodéfense est modéré (39,6 %) et 3) les écoles où le niveau d'autodéfense est élevé (30,3 %).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Bien que cette variable réfère davantage au premier niveau d'analyse, les variables liées à l'élève, la décision de l'inclure au deuxième niveau d'analyse est justifiée par les cas manquants. En effet, les analyses multi-niveaux éliminent de surcroît les cas avec des valeurs manquantes. Sur l'échantillon global de 838 participants, 303 élèves ont été victimes. Par conséquent, les questions liées à l'autodéfense et à la vengeance ont été répondues par seulement 36,2 % des élèves. Dans l'optique de maximiser la taille de l'échantillon, une moyenne a été attribuée à chaque école en fonction des réponses des participants de cette même école concernant l'autodéfense et la vengeance. Ainsi, le problème de la perte d'informations est pallié par la mesure des comportements dans les écoles.

### *2.2.2.2 Les variables environnementales liées à l'école*

#### *Taille de l'école*

Cette variable mesure la taille de l'école en considérant le nombre d'élèves par établissement scolaire. Le nombre total d'élèves dans l'échantillon est de 838, distribué à travers 16 écoles. Dans une optique d'analyse environnementale globale, le nombre total d'élèves dans les écoles est considéré. Afin d'être divisées en trois modalités, les quatre écoles de plus petites tailles (entre 196 et 293 élèves) composent la catégorie « peu d'élèves » et cette catégorie représente 31,5 %. Les huit écoles ayant un nombre modéré d'élèves (entre 310 et 327) constituent la catégorie de référence et la proportion de cette modalité est 31,3 %. Les quatre écoles les plus nombreuses (entre 330 et 499 élèves) constituent la catégorie « beaucoup d'élèves » et forment 37,2 %.<sup>6</sup>

#### *Indice de défavorisation en fonction de l'indice socioéconomique*

À priori, deux variables étaient disponibles pour étudier le statut socioéconomique d'une école soit : l'indice de faible revenu ainsi que l'indice de milieu socioéconomique. Ces deux indices sont fournis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et ils sont calculés à partir des données du recensement de 2001 (Baillargeon, 2005). Bien que les données du recensement datent de 2001, les caractéristiques démographiques semblent stables dans le temps (Direction de l'habitation, 2009). L'indice de faible revenu sert à mesurer la proportion des familles qui vivent autour ou sous le seuil de la pauvreté. L'indice de milieu socioéconomique est

---

<sup>6</sup> Le nombre d'élèves par école varie entre 196 et 499 (moyenne : 333, médiane : 325, écart-type : 86,35). La mesure de dispersion justifie l'emploi de plusieurs catégories afin de mieux saisir l'effet de la variation du nombre d'élèves.

composé au deux tiers de la proportion des mères sous-scolarisées (la proportion des mères qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires sur le total des mères) et au tiers de la proportion des parents inactifs sur le marché du travail, en comparaison avec les parents qui ont un emploi. Ces deux indices servent à mesurer le niveau de défavorisation. Toutefois, c'est le deuxième indice qui est utilisé par le MELS pour produire les indices de défavorisation des écoles publiques québécoises. Comme les deux variables étaient fortement corrélées (0,83), l'indice de faible revenu a été supprimé pour les analyses.

Les indices de milieu socioéconomique pour chacune des écoles varient entre 6,17 et 45,38 (M : 23,04 ; E-T : 9,21). Plus l'indice est élevé et plus la proportion des élèves provenant de familles défavorisées est élevée au sein d'une école. En conformité avec la démarche proposée par Loeber & Farrington (2012), cette variable a été trichotomisée. Les modalités sont : 1) les écoles possédant un faible indice de défavorisation (23,9 %), 2) les écoles possédant un indice modéré de défavorisation (48,9 %) ainsi que 3) les écoles ayant un indice de défavorisation élevé (27,2 %).

### *2.2.3 Les variables dépendantes : les échelles de victimisation*

Concernant le concept de victimisation chez les élèves, 18 indicateurs de type Likert sont disponibles dans la base de données (1 : jamais, 2 : une à deux fois par mois, 3 : une fois par semaine, 4 : plusieurs fois par semaine). La période fenêtrée est d'un mois. L'analyse factorielle, effectuée en utilisant une rotation Varimax et un coefficient minimal de 0,35, a permis d'extraire trois facteurs; présentés ci-dessous. Les différents coefficients obtenus (KMO, test de Bartlett, variance expliquée) démontrent que la structure factorielle est satisfaisante (Tabachnick & Fidell,

2013). Toutefois, trois indicateurs ont été supprimés en raison d'un seuil inférieur à 0,35 soit : « Un élève a brisé un de tes objets », « Un élève t'a volé un objet personnel ou de l'argent » et « Un élève t'a dit des choses méchantes (couleur de peau ou religion) ».

**Tableau I.** Résultats aux analyses factorielles pour la victimisation

<b>Indicateur</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>H<sup>2</sup></b>
1. Un élève a brisé un de tes objets	---	---	---	0,17
2. Un élève t'a volé un objet ou de l'argent	---	---	---	0,25
3. Un élève t'a dit des mots blessants	---	0,82	---	0,53
4. Un élève t'a menacé verbalement	---	0,56	---	0,36
5. Un élève a fait circuler des rumeurs contre toi	---	0,57	---	0,35
6. Un élève s'est moqué de toi	---	0,72	---	0,51
7. Un élève t'a dit des choses méchantes en raison de la couleur de ta peau ou religion	---	---	---	0,17
8. Un élève t'a poussé ou bousculé	---	0,52	---	0,38
9. Un élève t'a menacé avec une arme	0,39	---	---	0,22
10. Un élève a menacé de te frapper	---	0,41	---	0,42
11. Un élève t'a frappé	0,59	---	---	0,50
12. Tu t'es bagarré suite à une provocation	0,55	---	---	0,35
13. Un élève t'a empêché de participer à une activité, un jeu ou d'accéder à un endroit	0,36	---	---	0,25
14. Un élève t'a obligé à lui donner un objet	0,53	---	---	0,41
15. Un élève t'a obligé à faire des gestes de nature sexuelle	0,48	---	---	0,27
16. Un élève t'a menacé sur Internet	---	---	0,57	0,25
17. Un élève de ton école a parti des rumeurs à ton sujet sur Internet	---	---	0,79	0,41
18. Un élève de ton école t'a insulté sur Internet	---	---	0,66	0,37
<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</i>	0,83			
<i>Valeur du khi-carré pour le test de Bartlett</i>	2368,0 (dl=120; p<0,01)			
<i>Pourcentage de variance expliquée après la rotation Varimax</i>	13,40 %	16,45 %	10,25 %	
F1 : Échelle de victimisation physique (Alpha : 0,69)				
F2 : Échelle de victimisation verbale (Alpha : 0,80)				
F3 : Échelle de victimisation sur internet (Alpha : 0,74)				



### *F1 : La victimisation physique*

Cette échelle, composée de l'addition de six indicateurs, mesure le degré de victimisation physique des participants sur le plan des bagarres, coups, menaces armées et gestes de nature sexuelle (voir tableau I). La consistance interne est bonne ( $\alpha = 0,69$ ). Le score moyen des élèves à cette échelle est de 1,17 (E-T : 0,35). Majoritairement, les participants ne rapportent pas subir cette victimisation. La distribution asymétrique positive témoigne qu'une grande proportion d'élèves n'a jamais subi une victimisation physique. Dans ce cas également, la moyenne témoigne d'une distribution des données qui s'éloigne de la courbe normale. Afin de séparer les élèves victimes des autres, cette échelle a été dichotomisée (0 : l'élève n'est pas une victime, 1 : l'élève à subi ce type de victimisation). Comme mentionné précédemment, les indicateurs sont de type Likert. Pour qu'un élève soit classé dans la catégorie victime, une réponse de 2 (une à deux fois par mois) est nécessaire pour au moins un des indicateurs. L'échelle dichotomique de la victimisation physique montre qu'un peu moins de la moitié des participants ont subi une victimisation sur le plan physique (44,2 %).

### *F2 : La victimisation verbale*

L'échelle obtenue suite à l'analyse factorielle reflète le degré de victimisation des élèves sur le plan des menaces, des rumeurs et de l'intimidation. Au total, six indicateurs ont été additionnés pour former cette échelle (voir tableau I). L'alpha de Cronbach ( $\alpha = 0,80$ ) témoigne d'une très bonne consistance interne. La moyenne obtenue est de 1,52 (E-T : 0,61), ce qui signifie que la majorité des participants sont rarement la cible de victimisation verbale. Comme en témoigne la moyenne, la distribution des données s'éloigne de la courbe normale et indique une réalité binaire, soit que les élèves ont été victimisés ou ne l'ont pas été. Afin de pallier ce problème de

distribution, l'échelle a été dichotomisée (0 : non, 1 : oui). Comme pour l'échelle précédente, les élèves qui ont répondu (2 : rarement) à au moins un des indicateurs de l'échelle sont considérés comme ayant été victimes. Cette nouvelle échelle permet la distinction des élèves qui ont subi une victimisation de ceux qui n'ont pas été victimes. L'échelle dichotomique de la victimisation verbale démontre que cette victimisation est relativement très courante; la majorité des participants rapportent l'avoir subie (74 %).

### *F3 : La victimisation sur internet*

Cette échelle obtenue suite à l'analyse factorielle mesure le degré de victimisation des élèves sur internet sur le plan des menaces, des rumeurs et des insultes virtuelles. Elle est constituée de l'addition de trois indicateurs (voir tableau I). L'Alpha de Cronbach témoigne d'une bonne consistance interne ( $\alpha = 0,74$ ). En moyenne, les élèves obtiennent un score de 1,09 (E-T : 0,32) ce qui veut dire que ce type de victimisation est rare. Comme pour les échelles de victimisation précédentes, la distribution des données ne tend pas vers la courbe normale donc, l'échelle a été dichotomisée (0 : non, 1 : oui). Analogiquement aux échelles présentées ultérieurement, lorsqu'un élève a répondu (2 : rarement) à un des indicateurs, il est considéré comme ayant été victime. Cette violence est moins fréquente, 22,3 % des participants ont été victimes de violence dans les médias sociaux.

## **2.3 La stratégie analytique**

Cette section se divise en deux parties. Tout d'abord, les associations entre les variables du modèle sont brièvement exposées, suite à des analyses bivariées. Ensuite, la démarche des analyses multivariées est exposée.

Dans un premier temps, afin de mieux estimer les relations entre les variables, et s'assurer qu'il n'y ait pas de problèmes de colinéarité, des analyses bivariées ont été effectuées. Les coefficients de corrélation (Rho de Spearman) vont généralement dans le même sens que les résultats extraits des études, présentées au chapitre précédent.

Toutefois, les analyses bivariées ont permis d'identifier un problème de colinéarité. Les variables « faible niveau de dénonciation des gardiens auprès des superviseurs potentiels » et « faible niveau de dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels » sont parfaitement corrélées ( $\rho = 1,00$ ;  $p < 0,01$ ). Cette association permet de croire que les deux variables mesurent un concept similaire et que les élèves qui dénoncent peuvent être à la fois des gardiens et des victimes. Afin d'effectuer les analyses multivariées, seule la variable « faible niveau de dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels » est conservée. Toutefois, les deux variables seront considérées dans le chapitre portant sur l'interprétation des résultats.

La prochaine section présente la démarche analytique associée aux analyses multivariées. L'analyse écologique, telle que conceptualisée par Bronfenbrenner (1979), stipule que l'individu est concerné par divers environnements qui peuvent s'entrecroiser ou être inclus les uns dans les autres.

Par définition, l'analyse écologique traite de l'interaction entre l'individu et son milieu, dont un grand nombre de variables sont susceptibles de rendre compte. Cette complexité à priori rend illusoire l'ambition d'une explication exhaustive du phénomène, mais entraîne au contraire l'idée que celui-ci peut être décomposé en des sous-systèmes provisoirement autonomes, plus simples à analyser (Bressoux et al. 1997, p. 71).

Afin d'appliquer le modèle conceptuel écologique présenté au chapitre précédent, les analyses doivent être basées sur un modèle statistique adapté au problème de l'analyse écologique en sciences sociales, c'est-à-dire, apte à rendre compte des effets de l'environnement sur les comportements adoptés par les individus (Bressoux et al. 1997). Pour atteindre les objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche soit, vérifier la présence d'interactions entre les différents facteurs liés à la victimisation et en estimer les effets, le choix des modèles multiniveaux semble le mieux adapté. Le but de ces modèles est de prédire les valeurs de certaines variables dépendantes en fonction de variables prédictives à plus d'un niveau. Ces modèles statistiques s'appliquent aux données qui ont été collectées à plusieurs niveaux et permettent de mieux cibler les interactions, comme c'est le cas pour ce mémoire (Luke, 2004). L'avantage d'employer ces modèles est une intégration, mais également une distinction, de l'effet des facteurs individuels et environnementaux, en tenant compte du contexte, sur la variable dépendante à l'étude.

La variable dépendante de cette recherche est binaire (avoir subi ou non une victimisation). Par conséquent, la régression logistique aurait pu être utilisée. De manière similaire, la régression logistique et les analyses multiniveaux cherchent à prédire le degré d'occurrence d'un événement en fonction de plusieurs paramètres (Tabachnick & Fidell, 2013). Toutefois, pour cette recherche, la régression est mise de côté, car le postulat d'indépendance des observations des variables n'est pas respecté. En effet, les élèves d'une même école sont susceptibles de partager certaines caractéristiques qui leur sont propres. Par conséquent, les termes d'erreur des élèves d'une même école risquent d'être corrélés, biaisant la marge d'erreur des intervalles de confiance. Le modèle linéaire hiérarchique généralisé (MLHG), le type de

modèle utilisé dans cette recherche, est employé lorsque la variable dépendante est mesurée de manière binaire pour prédire l'occurrence du phénomène. Les modèles multiniveaux permettent de calculer les interactions entre les variables des différents niveaux. Cette fonction est particulièrement utile pour le présent mémoire qui vise à vérifier les interactions entre les indices de défavorisation et le degré d'intervention des gardiens. Les modèles multiniveaux tiennent compte de la structure hiérarchique des données lors de l'estimation des paramètres; ils apparaissent donc adaptés à l'analyse des données contextuelles (Chaix & Chauvin, 2002). L'emploi des analyses multiniveaux est d'autant plus justifié, car c'est en cohérence avec le modèle écologique; plusieurs niveaux sont nichés les uns dans les autres et sont en interaction.

En raison de l'échantillon restreint au deuxième niveau d'analyse (N : 16 écoles), la procédure par élimination descendante « *backward* » a été priorisée afin d'obtenir un modèle final parcimonieux, adapté à chacune des formes de victimisation (Tabachnick & Fidell, 2013). Le chapitre suivant présente les détails de cette procédure.

Les analyses statistiques multiniveaux de ce mémoire ont été effectuées à l'aide du logiciel HLM (version 6.06). Le choix de ce logiciel repose, notamment, sur les recommandations de Luke (2004) qui stipule que HLM, en comparaison avec SPSS, est en mesure de mieux estimer des modèles davantage complexes sans les restrictions que présente la spécification des autres logiciels.

## **CHAPITRE 3 : LES RÉSULTATS**

Le tableau II présente les résultats obtenus suite aux analyses multiniveaux effectuées avec le logiciel HLM, en employant une procédure par élimination descendante « *backward* » (seuil de retrait :  $p > 0,10$ ). La procédure par élimination descendante consiste à retirer une par une les variables qui ont un seuil de tolérance supérieur à 10 %. Ainsi, les variables sont retirées en suivant un ordre décroissant. C'est-à-dire que la variable avec le seuil de tolérance le plus élevé est retirée en premier. Cette procédure est répétée jusqu'à ce que le modèle ne contienne que des variables significatives. L'élimination descendante permet d'obtenir des modèles parcimonieux, ce qui particulièrement indiqué dans la présente situation où les variables contextuelles et environnementales sont basées sur 16 unités d'analyse (16 écoles). Avec aussi peu d'unités d'analyses, il risque d'y avoir peu de variances dans les modèles. En retirant les variables inutiles sur le plan de la prédiction statistique, la puissance statistique est augmentée, ce qui par le fait même accroît les chances d'observer des relations significatives (Tabachnick & Fidell, 2013).

Le tableau II contient les informations suivantes. Tout d'abord, la première colonne présente toutes les variables indépendantes susceptibles de prédire la victimisation en milieu scolaire. Ces variables sont divisées en trois catégories, soit les variables individuelles, les variables liées aux contextes et celles relatives à l'environnement. Pour chacune d'entre elles, la catégorie de référence est présentée. Les trois autres colonnes représentent les variables dépendantes à l'étude, soit respectivement la victimisation physique, la victimisation au plan verbal ainsi que la victimisation dans les médias sociaux. Pour les trois formes de victimisation, le risque relatif (RR) (*odds ratio en anglais*) ainsi que l'intervalle de confiance (IC 95%) sont rapportés.

**Tableau II. Les facteurs liés à la victimisation dans les écoles suite à des analyses multiniveaux**

	Victimisation physique		Victimisation verbale		Victimisation internet	
	RR	IC 95%	RR	IC 95%	RR	IC 95%
<b>VARIABLES INDIVIDUELLES</b>						
Situation familiale (1 : présence des 2 parents)	---	---	0,55***	0,43 - 0,69	0,78*	0,58 - 1,04
Origine ethnique (C.R: Blancs)						
Noir	---	---	---	---	---	---
Arabe	0,44**	0,25 - 0,77	---	---	0,48***	0,36 - 0,65
Asiatique	0,51**	0,28 - 0,94	---	---	---	---
Amérique Latine	---	---	---	---	---	---
Âge (C.R: 12-13 ans)						
10 ans ou moins	---	---	---	---	---	---
11 ans	0,55**	0,35 - 0,86	0,67**	0,50 - 0,91	0,64*	0,40 - 1,02
Sexe (1 : garçon)	2,09***	1,55 - 2,82	---	---	---	---
Comportements externalisés (C.R: aucun acte délinquant)						
Peu de gestes délinquants	2,25***	1,50 - 3,36	5,05***	2,93 - 8,69	---	---
Nombreux gestes délinquants	8,30***	5,61- 12,28	10,75***	6,20 - 18,64	1,82**	1,11- 2,98
<b>VARIABLES CONTEXTUELLES</b>						
Dénonciation des témoins auprès des superviseurs dans les écoles (C.R: modéré)						
Niveau faible	V.E	V.E	V.E	V.E	V.E	V.E
Niveau élevé						
Intervention des gardiens témoins de violence (C.R: modéré)						
Niveau faible	1,64**	1,15 - 2,34	1,35*	0,99 - 1,86	---	---
Niveau élevé	---	---	---	---	---	---
Dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels dans l'école (C.R: modéré)						
Niveau faible	0,35***	0,23 - 0,54	---	---	0,45**	0,28 - 0,73
Niveau élevé	---	---	2,08**	1,41 - 3,07	---	---
Épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes (C.R: modéré)						
Niveau faible	3,44***	1,93 - 6,13	1,57**	1,21 - 2,02	---	---
Niveau élevé	---	---	---	---	---	---
<b>VARIABLES ENVIRONNEMENTALES</b>						
Indice de défavorisation (C.R: modéré)						
Indice faible	---	---	---	---	---	---
Indice élevé						
Taille de l'école (C.R : modéré)						
Peu d'élèves	---	---	---	---	---	---
Beaucoup d'élèves	0,66**	0,45 - 0,98				

V.E : variable éjectée des analyses pour cause de colinéarité ( $p \geq 0,80$ ).

C.R : catégorie de référence pour les variables à trois modalités.

--- : variables retirées du modèle suite à la procédure par élimination descendante « *backward* ». Seuil de retrait :  $p > 0,10$  (Tabashnick & Fidell, 2013).

\* $p \leq 0,10$  \*\*  $p \leq 0,05$  \*\*\* $p \leq 0,01$



## *LA VICTIMISATION PHYSIQUE*

Tout d'abord, plusieurs variables semblent avoir une incidence sur le risque de victimisation sur le plan physique, tant en ce qui concerne les variables individuelles qu'en ce qui concerne les variables liées à l'école.

Premièrement, l'origine ethnique des élèves, plus spécifiquement le fait d'être arabe et asiatique, semble agir comme un facteur de protection. En effet, les participants arabes (RR : 0,44;  $p < 0,05$ ) ainsi que les asiatiques (RR : 0,51;  $p < 0,05$ ) ont environ deux fois moins de probabilité de subir une victimisation physique en comparaison avec les élèves caucasiens. Ce résultat diffère d'études qui démontrent que l'appartenance à un groupe ethnique en minorité exacerbe la probabilité d'une victimisation (Galand et al. 2004; Gottfredson et al. 2005; Wilcox et al. 1994).

Deuxièmement, l'âge est lié au risque d'être victime de violence physique (Bélanger et al. 2010; Farrington, 2004; Olweus, 1994). Toutefois, le résultat obtenu lors des analyses est à l'opposé des conclusions des études qui stipulent que les plus jeunes seront davantage victimes. En effet, comparativement avec les participants les plus âgés (12-13 ans), les élèves de 11 ans ont 1,82 fois moins de chance de subir un acte de violence physique (RR : 0,55 ;  $p < 0,05$ ).

Troisièmement, les garçons ont deux fois plus de chance de subir des gestes de violence physique (RR : 2,09;  $p < 0,01$ ), ce qui est compatible avec les résultats de la littérature en général (Bosworth et al. 1999; Gottfredson & Gottfredson, 1985; Olweus, 1994).

Quatrièmement, les élèves qui adoptent des comportements externalisés, particulièrement ceux qui perpètrent ces conduites de manière régulière, risquent davantage de subir une victimisation physique. Effectivement, en comparaison avec les élèves n'ayant jamais commis d'actes délinquants, les délinquants « légers » ont environ deux fois plus de chance de subir de la violence physique (RR : 2,25 ;  $p < 0,01$ ). Les élèves adoptant souvent des comportements délinquants, quant à eux, ont un risque élevé d'être victime; soit huit fois plus grand que s'ils ne posaient pas de gestes délinquants (R.R : 8,30;  $p < 0,01$ ).

Dans le deuxième niveau d'analyse, plusieurs variables liées au contexte permettent de prédire la victimisation sur le plan physique. En premier lieu, le niveau de gardiennage dans les écoles, c'est-à-dire le niveau d'intervention physique et/ou verbal des élèves témoins de violence, a un effet sur l'occurrence de cette victimisation. Dans les écoles où le niveau d'intervention des gardiens est faible, les élèves ont davantage de risque de subir une victimisation au plan physique (RR : 1,64;  $p < 0,05$ ). Ce résultat suggère que l'absence d'intervention de la part des témoins peut être perçue comme un renforcement, une acceptation de la violence par les autres élèves (Burgess & Akers, 1966). Ce résultat souligne également l'importance du rôle des tierces parties dans le processus de victimisation (Cohen et Felson, 1979; Felson, 1986; Reynald, 2011).

En deuxième lieu, le niveau de dénonciation des élèves victimes aux superviseurs dans les écoles influe sur la probabilité de subir une victimisation physique. Dans les écoles où ce niveau est faible, où les victimes rapportent peu les gestes violents subis, le risque de victimisation diminue. Il est 2,85 fois moins grand en comparaison avec les écoles possédant un niveau de dénonciation modéré (RR : 0,35;  $p < 0,01$ ). Ce résultat peut sembler étonnant de prime abord,

mais concorde avec des études qui montrent que la dénonciation entraîne souvent des représailles (Newman et al. 2001).

En troisième lieu, le niveau d'épisodes d'autodéfense et/ou de vengeance des victimes dans les écoles a un effet sur la victimisation physique. Lorsque les victimes se défendent peu, la probabilité d'être la cible de violence physique augmente de trois fois, en se référant aux écoles ayant un niveau de défense modéré (RR : 3,44;  $p < 0,01$ ). Ce résultat concorde avec les études développementales portant sur la notion de vulnérabilité des victimes; leur inaction exacerbe leur précarité (Bélanger et al. 2010; Gottfreson & Gottfreson, 1985; Olweus, 1994). Ce résultat suggère également que les victimes ont le pouvoir de changer le cours d'un événement en se défendant ou en entraînant des conséquences négatives pour l'agresseur (Felson, 1986).

En quatrième lieu, les résultats montrent que la taille de l'école, mesurée en fonction du nombre d'élèves total dans l'institution, a une influence sur la probabilité de subir une victimisation physique. Contrairement aux résultats des études qui stipulent que le climat dans les grandes écoles est davantage impersonnel et favorise la victimisation (Brookmeyer et al. 2006; Goldstein et al. 2007; Vitaro & Gagnon, 2000), le risque de victimisation physique est une fois et demi moins élevé dans les écoles de grande taille en comparaison aux écoles de taille moyenne (RR : 0,66 ;  $p < 0,05$ ).

Finalement, en raison de ce résultat et de l'hypothèse de Felson (1986) sur l'interaction entre la désorganisation sociale et le contrôle social informel, une nouvelle série d'analyses a été

menée.<sup>7</sup> Cette série d'analyses s'applique à la présente recherche en ce sens où le contrôle informel au sein d'une école peut varier en fonction du nombre d'élèves et ce contrôle peut avoir une incidence sur le niveau d'intervention des gardiens lorsqu'ils sont témoins de violence dans l'école (Felson, 1986). Ces analyses ont mesuré l'effet d'interaction entre la taille de l'école et le niveau de gardiennage. Cependant, l'effet d'interaction entre les deux variables n'est pas significatif (RR : 6,74; p = 0,50) ce qui signifie qu'une faible intervention des gardiens augmente le risque de victimisation physique, et que ce risque ne varie pas en fonction de la taille des écoles.

Globalement, plusieurs variables du premier et du deuxième niveau jouent un rôle dans la prédiction de l'occurrence de cette forme de victimisation. L'adoption de comportements externalisés de manière régulière ainsi qu'un faible niveau d'autodéfense de la part des victimes sont les deux facteurs ayant les plus forts pouvoirs de prédiction.

### *LA VICTIMISATION VERBALE*

De nombreuses variables individuelles et contextuelles ont une part explicative sur le risque de victimisation verbale. Premièrement, la situation familiale d'un élève, plus précisément le statut de monoparentalité, joue un rôle sur la probabilité de vivre cette forme de victimisation. Les élèves provenant d'une famille où deux parents sont présents ont près de deux fois moins de chance d'être la cible de violence verbale en comparaison avec les participants vivant avec dans

---

<sup>7</sup> La décision de faire des analyses d'interaction a été prise suite à des considérations théoriques et empiriques. Ces analyses ont été menées seulement pour la victimisation physique puisque c'est la seule forme de victimisation où la taille de l'école a un impact significatif.

une famille avec un seul parent (RR : 0,55;  $p < 0,01$ ). Il est possible de penser que les parents agissent à titre de gardien dans ce contexte.

Deuxièmement, l'âge est une variable individuelle liée à la probabilité de subir une victimisation verbale, comme en témoignent les résultats de nombreuses études (Goldstein et al. 2007; Miethe & McDowall, 1993; Smith et al. 2003). Cependant, comme c'est le cas pour la victimisation physique, les élèves de 11 ans de l'échantillon ont moins de risque d'être la cible d'une victimisation verbale, en comparaison avec les élèves de 12 et 13 ans (RR : 0,67;  $p < 0,05$ ).

Troisièmement, les élèves qui adoptent des conduites externalisées ont davantage de chance d'être victimes sur le plan verbal, particulièrement ceux qui en commettent de manière régulière. Le risque augmente de cinq fois pour les délinquants légers (RR : 5,05;  $p < 0,01$ ) et est dix fois plus élevé pour les élèves ayant commis de nombreux gestes délinquants (RR : 10,75;  $p < 0,01$ ). Les résultats sont similaires à ceux obtenus pour la victimisation physique; l'adoption de comportements externalisés agit comme un facteur important sur la prédiction de ces deux types de victimisation.

En lien avec l'aspect contextuel, de nombreuses variables prédisent la survenue de la victimisation verbale. D'abord, le niveau de gardiennage dans les écoles influe sur la probabilité des élèves d'être victimes de violence verbale. Dans les écoles où le niveau d'intervention des élèves témoins de violence est faible, le risque de subir une victimisation augmente (RR : 1,35;  $p < 0,10$ ). L'absence d'action de la part des gardiens crée des contextes où les délinquants motivés peuvent s'en prendre à une cible potentielle en toute impunité (Cohen & Felson, 1979;

Felson & Cohen, 1980). Comme mentionné plus haut pour la victimisation physique, ce résultat peut également être attribuable au renforcement différentiel (Burgess & Akers, 1966).

La dénonciation des actes de violence de la part des victimes aux superviseurs entre en ligne de compte dans la prédiction du risque d'être victime sur le plan verbal. En effet, dans les écoles où le niveau de dénonciation des élèves est élevé, les chances de vivre de la violence verbale sont deux fois plus grande (RR : 2,08;  $p < 0,05$ ) en comparaison avec les écoles où ce niveau est modéré. Ce résultat peut être imputable à la réaction des superviseurs suite à la dénonciation. En effet, si la dénonciation n'engendre pas de sanction certaine de la part des superviseurs, la probabilité que les délinquants récidivent est plus grande.

Finalement, le niveau d'autodéfense et de vengeance des victimes suite à une victimisation verbale influe sur la probabilité que le geste se reproduise. Dans les écoles où le niveau d'autodéfense des victimes est faible, les élèves ont plus de chance de subir ce type de victimisation (RR : 1,57;  $p < 0,05$ ). L'absence de représailles et de conséquences négatives de la part des élèves victimes peut encourager le comportement délinquant (Burgess & Akers, 1966).

Tant au premier niveau d'analyse qu'au deuxième, de nombreuses variables permettent d'évaluer la probabilité de subir une victimisation verbale. Sur le plan des facteurs individuels, l'adoption de comportements externalisés, qu'ils soient rares ou fréquents, est le meilleur prédicteur de cette forme de victimisation. Du côté contextuel, un niveau élevé de dénonciation des victimes aux superviseurs est la variable ayant le plus grand pouvoir de prédiction.

## *LA VICTIMISATION SUR INTERNET*

Quelques variables permettent de prédire le risque de victimisation sur les réseaux sociaux, même si cette forme de victimisation est la plus rare dans cette recherche, soit rapportée par 22,7 % des participants.

La situation familiale des élèves, plus spécifiquement le statut de monoparentalité au sein des familles, est liée à la probabilité de subir cette forme de violence. Les élèves provenant de familles monoparentales ont plus de chance d'être la cible de violence virtuelle, en comparaison aux élèves provenant d'une famille unie (RR : 0,78;  $p < 0,10$ ). Ce résultat peut s'expliquer par la supervision exercée sur les enfants provenant d'une famille où les deux parents sont présents; ils bénéficieront d'une plus grande supervision comparativement aux élèves vivant avec un seul parent.

Également, l'ethnie, plus spécifiquement le fait d'être Arabe, agit comme facteur de protection dans le cadre de la victimisation sur Internet. En comparaison avec les caucasiens, les élèves de nationalité arabe ont deux fois moins de probabilité de subir cette forme de violence (RR : 0,48;  $p < 0,01$ ).

L'âge, notamment le fait d'avoir 11 ans, diminue le risque de vivre une victimisation sur internet en comparaison avec les élèves de 12 et 13 ans (RR : 0,64;  $p < 0,10$ ). Ce constat va à l'encontre des principales conclusions de différentes études. Ce résultat peut s'expliquer en partie par le fait que les participants plus jeunes ont possiblement moins accès à des ordinateurs, plus

particulièrement à Internet, et aux médias sociaux pouvant servir de médium à ce type de victimisation.

Finalement, en ce qui concerne les variables individuelles, les comportements externalisés répétés des élèves augmentent le risque d'être victime de violence sur Internet. En comparaison avec les élèves qui n'adoptent pas ce genre de comportement, ceux qui commettent des gestes délinquants de manière récurrente ont 1,82 plus de chance d'être la cible de violence sur Internet (RR : 1,82;  $p < 0,05$ ).

En lien avec le contexte, une seule variable est liée à la prédiction de la victimisation sur internet. Le niveau de dénonciation des victimes à des superviseurs potentiels est associé à la probabilité de vivre cette forme de violence. Dans les écoles ayant un faible niveau de dénonciation, en comparaison avec les écoles où le niveau est modéré, les élèves ont deux fois moins de risque de subir une victimisation sur Internet (RR : 0,45;  $p < 0,05$ ).

Concernant la victimisation sur les médias sociaux, les variables prédictives sont moins nombreuses. Toutefois, comme pour les autres formes de victimisation, les comportements externalisés, pratiqués de manière régulière, sont le facteur détenant le plus grand pouvoir de prédiction. Sur le plan contextuel, une seule variable permet d'estimer la probabilité de subir cette forme de victimisation soit, la faible dénonciation des victimes aux superviseurs.



## **CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Le modèle conceptuel écologique présenté au premier chapitre permet une analyse à plusieurs niveaux de la victimisation en milieu scolaire et vise les objectifs spécifiques suivants : 1) estimer l'effet des facteurs individuels, contextuels et environnementaux sur le risque de victimisation, et 2) vérifier la présence d'interactions entre les différents facteurs liés à la victimisation. Les différentes analyses réalisées mettent de l'avant la contribution d'une approche écologique et montrent que l'étude de la victimisation doit être effectuée en considérant des dimensions individuelles, contextuelles et environnementales.

#### **4.1 Les facteurs individuels**

Sur le plan individuel, toutes les variables employées lors des analyses multiniveaux sont en lien avec la prédiction du risque de victimisation. Plus précisément, deux sont liées aux trois formes de victimisation, soit les comportements externalisés et l'âge.

##### *4.1.1 Les comportements externalisés*

Les résultats présentés au chapitre précédent montrent que même peu soutenu, l'adoption de conduites externalisées agit comme un facteur de risque. En comparaison avec les élèves qui ne commettent aucun geste délinquant, ceux qui en commettent, quelque uns ou plusieurs, augmentent de manière marquée leur probabilité d'être victime de violence physique, verbale et sur les médias sociaux. En effet, en considérant les risques relatifs (RR), les comportements externalisés sont le meilleur prédicteur de toutes les formes de victimisation scolaire et ce, indépendamment du niveau (voir Tableau II). Ces résultats convergent avec les conclusions de

plusieurs études qui considèrent que l'association entre les conduites externalisées et le risque de victimisation est forte (Chen & Astor, 2012; Fortin & Strayer, 2000; Gaillard, 2005; Galand et al. 2004; Olweus, 1994; Stassen Berger, 2006; Wilson, 2004).

Tout d'abord, l'augmentation du risque de victimisation scolaire liée à l'adoption de conduites externalisées peut être expliquée d'après la théorie des styles de vie déviants (*lifestyle en anglais*) (Hindelang et al. 1978). Selon les prémisses de cette théorie, l'utilisation de gestes délinquants s'inscrit dans des contextes où la probabilité de représailles est élevée. Un style de vie déviant, marqué par la délinquance, engendre nécessairement des situations où le risque de victimisation est plus grand, en comparaison avec une personne non-délinquante. Les concepts de délinquant et de victime ne sont pas des statuts différents, mais plutôt entrecroisés selon les situations (Baker et al. 2008).

Également, l'élève délinquant se place dans une situation où sa victime peut réagir. Certains élèves répondent à la victimisation par de la violence, dans l'optique d'éloigner et de dissuader les élèves menaçants de commettre ces gestes à nouveau (Janosz et al. 2008). La réaction de la victime peut expliquer le risque élevé de victimisation chez les élèves qui adoptent des comportements externalisés. Toutefois, le devis de recherche mis en place dans la présente étude ne permet pas de déterminer la chaîne causale des deux événements.

Finalement, Sampson & Lauritsen (1990) proposent une étude portant sur le lien entre les agresseurs et les victimes. Ils mentionnent, en prenant en considération la théorie des sous-cultures déviantes, que les délinquants deviennent à leur tour une cible parce qu'ils possèdent des valeurs qui prônent l'emploi de violence dans la résolution de conflits. L'adoption de conduites

délinquantes (petites déviances ou violences plus graves) est direction associée à une augmentation du risque de victimisation sur le plan individuel. Vivre à proximité d'endroits où les taux de crime sont élevés, autrement dit près des délinquants, augmente le risque de subir une victimisation (Bouchard et al. 2012; Bursik, 1988). Ce constat permet de considérer l'importance du contexte dans la prédiction de la victimisation individuelle. Le niveau de délinquance dans les milieux peut influencer les conduites individuelles. Bien que l'association entre les comportements externalisés et la victimisation soit notable, les individus sont nichés dans des contextes et négliger ces contextes dans l'étude du phénomène constitue une limite.

#### *4.1.2 L'âge*

Les résultats concernant l'âge des participants renseignent que pour toutes les formes de victimisation, le fait d'avoir 11 ans diminue la probabilité de subir de la violence, en comparaison avec les élèves qui ont 12 et 13 ans. Ce résultat est contraire aux conclusions des études ayant analysé le lien entre la victimisation et l'âge (Bélanger et al. 2010; Farrington, 2004; Olweus, 1994). Ces dernières considèrent que plus l'individu est jeune, plus il risque d'être la cible de violence. Toutefois, comme exposé antérieurement, la particularité de l'échantillon étudié peut expliquer la divergence entre les résultats et les écrits théoriques.

En effet, en comparant les écrits et les résultats obtenus précédemment, il appert que les données ne sont pas représentatives des conclusions des études recensées. Pour le présent mémoire, les participants sont âgés de 8 à 13 ans et ceux de 11 ans constituent la catégorie médiane; ce n'est donc pas linéaire. Également, le peu de variances au sein des données peut expliquer les résultats des analyses.

L'association entre le risque de victimisation physique, verbale ainsi que sur Internet et l'âge peut être liée aux comportements externalisés des élèves. Comme mentionné ci-dessus, ces conduites délinquantes sont le meilleur prédicteur d'une victimisation future. Les données montrent que les élèves plus jeunes de l'échantillon commettent moins de comportements délinquants en comparaison aux élèves plus âgés. En effet, la comparaison des moyennes à l'échelle de délinquance entre les différents groupes d'âge montrent que les participants de 10 ans et moins ne commentent pratiquement jamais de gestes délinquants (M : 1,06) tandis que les élèves âgés de 12 et 13 ans obtiennent une moyenne un peu plus élevée (M : 1,17). Les élèves moins âgés adoptent moins de comportements externalisés et donc, indirectement, la probabilité qu'ils soient la cible de violence diminue. Effectivement, selon Carrington (2007), il est possible d'observer une augmentation marquée des comportements délinquants entre l'âge de 11 et 12 ans. Cette hausse des conduites externalisées peut donc expliquer la probabilité de victimisation croissante en fonction de l'âge. L'auteur mentionne que la tendance est beaucoup plus marquée chez les garçons, mais qu'elle s'applique également aux filles. Les résultats de LeBlanc (2003) soutiennent cette hypothèse. Les conclusions de son étude montrent qu'un vieillissement des participants entraîne une augmentation de la fréquence et de la sévérité des actes délinquants.

Les autres variables individuelles employées pour les analyses multiniveaux qui permettent de prédire le risque de subir certaines formes de victimisation sont : 1) la situation familiale de l'élève, 2) l'origine ethnique ainsi que 3) le sexe.

### *4.1.3 La situation familiale*

Les résultats obtenus démontrent que l'appartenance à une famille monoparentale, où un seul adulte est présent, augmente le risque d'être la cible de violence verbale et de violence sur les médias sociaux, en comparaison avec les familles où deux adultes sont présents. Ce constat concorde avec les études développementales qui s'attardent sur l'association positive entre la séparation parentale, la diminution de contrôle, l'augmentation des comportements externalisés chez les enfants et l'exposition à davantage de situations où le risque de victimisation est présent (Farrington, 2005; Hirschi, 1969; LeBlanc 1986, 2003).

Selon LeBlanc (2003), la séparation parentale engendre généralement une baisse des ressources monétaires disponibles pour le ménage; un seul revenu assure la survie. Les familles monoparentales sont davantage à risque de vivre des difficultés, notamment en ce qui concerne le niveau de supervision, car elle sera exercée par un parent seul, possédant l'entière responsabilité de l'enfant. L'augmentation du risque de victimisation verbale peut être attribuable à ces facteurs.

Ces conclusions et les résultats produits suite aux analyses réfèrent à la notion de supervision pratiquée par le parent monoparental. En effet, dans les familles gérées par un seul adulte, le niveau de supervision de l'élève est moindre que dans les familles unies et les contextes où le gardien, l'adulte monoparental, n'est pas présent sont plus fréquents. Cette absence de supervision renvoie au concept de convergence spatiotemporelle entre une cible potentielle et un délinquant motivé. Le bas niveau de supervision augmente la probabilité qu'un acte délinquant survienne (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Cette conséquence est davantage

observée quant au risque de victimisation sur les médias sociaux. Pour cette forme de violence, la présence de gardien est rare, ce qui exacerbe le risque de victimisation.

#### *4.1.4 L'origine ethnique*

Le tableau II, présenté au chapitre précédent, expose les différentes catégories pour cette variable élaborées en considérant la nationalité du père des participants (Charest, 2008). Les résultats montrent que les participants d'origine arabe possèdent une probabilité moindre de subir de la violence physique et de la violence sur Internet, comparativement aux élèves caucasiens. Également, les élèves asiatiques encourent moins de chance que les caucasiens d'être victimes de violence physiquement. Concernant la victimisation verbale, aucune nationalité ne diminue ou n'augmente le risque d'en être la cible. Les études portant sur l'origine ethnique concluent généralement à une hausse du risque de victimisation chez les individus qui appartiennent à des minorités visibles (Benbenishty & Astor, 2005; Peignard et al. 1998; Stassen, 2006).

Les résultats de ces études s'appliquent au milieu sociétaire, mais sont plus ou moins comparables à l'échantillon du présent mémoire. La majorité des écoles sondées appartiennent à un arrondissement où la diversité ethnique est grande. En effet, la population immigrante représente 43 % de la population totale des quartiers sondés (Direction de l'habitation, 2009). Ces statistiques présument que dans certaines écoles, les élèves qui appartiennent à une autre origine ethnique que celle de référence (caucasienne) ne sont pas nécessairement en minorité au sein de l'établissement scolaire. Ces élèves sont peut-être mieux intégrés et ne sont pas nécessairement perçus comme appartenant à une minorité. Les sentiments de xénophobie basés sur l'origine ethnique ou l'appartenance religieuse sont peut-être moins marqués. La représentation égale des

groupes ethniques pourrait aussi faire en sorte qu'ils soient moins vulnérables, faute de la présence d'un groupe majoritaire dominant. Comme le mentionne Tichit (2003), l'ethnicité représente une fragmentation sociale au sein des sociétés en ce sens où les « relations raciales » sont des construits sociaux et historiques. En effet, l'auteure mentionne que « le niveau individuel de la dimension subjective de l'ethnicité correspond au sentiment d'appartenance qu'éprouve un individu à l'égard d'un groupe » (Tichit, 2003, p. 64). Donc, l'absence de groupe ethnique majoritaire dans les écoles expliquerait l'absence de victimisation plus marquée chez les minorités visibles.

Également, Perreault (2004) mentionne que chez les plus jeunes, l'appartenance à une ethnie minoritaire n'a pas réellement d'impact sur le risque de victimisation. Généralement, les enfants et préadolescents ne possèdent pas de bases solides en matière de préjugés raciaux. En vieillissant, toutefois, cette association entre les préjugés et la victimisation est davantage marquée, particulièrement en ce qui concerne les crimes violents (Peignard et al. 1998).

#### *4.1.5 Le sexe*

Cette variable est significative uniquement dans la prédiction de la victimisation physique. Les garçons sont plus à risque d'être la cible de cette forme de violence.

L'adoption de comportements agressifs serait plus marquée chez les garçons. L'agressivité, qui se manifeste d'une part par des gestes violents, est directement liée au risque de victimisation (Fortin & Strayer, 2000; Galand et al. 2004; Olweus, 1994). Cette distinction entre les sexes dans l'adoption de comportements externalisés peut s'expliquer, notamment, par des



facteurs environnementaux, sociaux, mais également biologiques (Olweus, 1994). En effet, Arseneault et al. (2009) mentionnent la place occupée par les influences génétiques sur les différences individuelles liées à la victimisation. Certains comportements héréditaires, tels que les problèmes externalisés, seraient associés à un risque plus accru d'être la cible de violence. Ces auteurs mentionnent également que la contribution de la génétique dans l'adoption de conduites délinquantes est influencée par l'environnement et semble plus précise chez les garçons.

Le rapport de victimisation criminelle au Canada (2009) relate des constats similaires aux résultats obtenus lors des analyses. En ce qui concerne la violence physique, particulièrement les voies de fait, les hommes sont 1,3 fois plus souvent victimes que les femmes. Bien que ces conclusions ne soient pas validées pour les moins de 15 ans, les résultats laissent croire qu'il est possible que ces conclusions soient aussi valables pour les élèves de cette étude.

Les résultats démontrent que sur le plan individuel, les variables exposées préalablement influent sur le degré d'occurrence des formes de victimisation. Toutefois, il ne suffit pas de considérer uniquement les caractéristiques individuelles; mais également les contextes et les environnements dans lesquels les participants prennent place.

## **4.2 Les facteurs contextuels**

La considération des contextes est primordiale dans l'étude du risque de victimisation. En effet, comme souligné au premier chapitre dans la présentation du modèle conceptuel, les contextes vont au-delà des caractéristiques axées sur l'individu ou sur l'environnement scolaire. Ils permettent la liaison entre les facteurs microscopiques et macroscopiques. Aux fins de cette

recherche, les facteurs contextuels permettent une mise en relation entre les tierces parties (les gardiens et les superviseurs), les élèves qui subissent de la violence et les élèves qui commettent des comportements externalisés.

#### *4.2.1 L'intervention des gardiens potentiels dans l'école lorsqu'ils sont témoins de violence*

Le niveau d'intervention physique et/ou verbal des élèves qui sont témoins de violence dans l'école, les gardiens potentiels, est lié au degré d'occurrence de la victimisation sur le plan physique et sur le plan verbal chez les élèves. Les résultats montrent qu'un faible niveau de gardiennage dans les écoles est associé à une hausse du risque de subir ces deux formes de victimisation. Ce constat réitère l'importance de la notion de gardien. Les gardiens sont les élèves de l'école qui, par leur présence et leur réaction, ont le pouvoir d'inhiber le comportement délinquant (Felson, 1986). Lors d'une convergence spatiotemporelle entre une cible intéressante (un élève de l'école) et un délinquant motivé, les résultats de cette recherche appuient l'hypothèse selon laquelle l'absence de gardien exacerbe la probabilité qu'une victimisation survienne (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Dans les écoles où les élèves témoins ne s'imposent pas, les élèves risquent davantage d'être la cible de gestes violents.

De plus, l'inaction des gardiens lorsqu'ils sont spectateurs de violence n'engendre aucune conséquence pour les élèves qui commettent des gestes violents. Cette absence de conséquence immédiate et certaine peut avoir un effet de renforcement. Cette proposition réfère à la théorie de la dissuasion qui soutient qu'en augmentant la fréquence de base et la certitude relative des sanctions, les écarts de conduite devraient diminuer de manière significative (Tremblay et al. 2000). Parallèlement avec le milieu scolaire, les élèves qui adoptent des comportements

externalisés auront tendance à répéter ces comportements non punis s'ils en retirent des bénéfices (Burgess & Akers, 1966; Stafford & Warr, 1993). Ce laisser-aller de la situation peut produire une normalisation et une acceptation de la violence à l'école (Janosz et al. 2008).

En ce qui concerne la victimisation sur Internet, l'intervention physique et/ou verbale des gardiens n'est pas associée au risque de victimisation. Les médias sociaux représentent un environnement différent à étudier alors, la notion de gardien doit elle aussi être conceptualisée de manière différente. Les questions adressées aux participants ne sont pas tout à fait appropriées pour analyser la violence sur Internet (par exemple : Si tu as été témoin de violence qu'as-tu fait? J'en ai parlé à un superviseur ou Je suis venu en aide à la victime). Cet environnement virtuel amène des interactions plus privées où les gardiens peuvent intervenir uniquement une fois la victimisation survenue; et seulement si les élèves victimes font part de leur situation à l'administrateur des réseaux sociaux. La notion de gardien doit donc, d'une part, être abordée en tenant compte de la réalité virtuelle. Similairement, les résultats obtenus pour les autres formes de victimisation suggèrent que le gardiennage pourrait s'avérer une forme utile de prévention situationnelle.

#### *4.2.2 La dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels*

Tout d'abord, lors des analyses multiniveaux, la variable « *la dénonciation des témoins aux superviseurs potentiels* » avait été mise de côté puisqu'elle était parfaitement corrélée avec « *la dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels* » ( $Rho = 1,00, p < 0,01$ ). Cette association provoque un questionnement sur la distinction entre les élèves témoins et les élèves qui ont subis une victimisation et cette catégorisation peut sembler arbitraire. Effectivement, il est

plausible qu'un élève soit à la fois un témoin de violence et une cible de violence. Le questionnaire administré aux participants comprend des sections distinctes quant à l'expérience de témoin de violence et celle de victimisation. Il est probable que les mécanismes de réaction de l'élève soient similaires en cas d'expérimentation directe ou indirecte de la violence. Cette hypothèse est à prendre en considération, notamment, pour expliquer le fort lien entre ces deux variables de dénonciation.

Les résultats établissent que la dénonciation de la violence subie augmente la probabilité d'être la cible d'une victimisation autant sur le plan physique, verbal que sur Internet. Peu importe si le niveau de dénonciation est faible ou élevé dans les écoles, cette variable agit comme un facteur de risque. Ces résultats sont contraires aux effets escomptés. Il semblerait que l'intervention d'un superviseur en contexte de violence scolaire ne soit pas toujours bénéfique (Felson, 1986; Newman et al., 2001; Reynald, 2011).

Une avenue à approfondir pour mieux cerner ce résultat est le dilemme de dénonciation auquel sont confrontés les élèves qui sont victimes. Comme le mentionnent Morselli et al. (2010), les témoins et les victimes de violence cherchent à préserver leur réputation et à ne pas l'abimer afin de se soustraire à davantage d'ennuis; ils ont tendance à en divulguer le moins possible. Plus spécifiquement, Newman et al. (2001) ont étudié les raisons sous-jacentes à la réticence des élèves à dénoncer leur assaillant en contexte de violence scolaire. Dans les écoles primaires, ceux qui expérimentent des épisodes de violence sont réfractaires à aller demander de l'aide aux adultes en autorité notamment, car ils ont peur des représailles possibles de la part de leurs pairs et parce qu'ils estiment que l'enseignant ne sera pas en mesure de leur venir en aide adéquatement. La possibilité d'être ostracisé suite à une dénonciation augmente la propension des

élèves à gérer la violence scolaire sans l'aide des superviseurs (Newman et al. 2001). Ces conclusions appuient les résultats obtenus où l'action de dénoncer accentue les chances d'une victimisation future.

Les résultats mettent également en perspective les actions entreprises par les superviseurs dans l'école suite à une dénonciation. En effet, les superviseurs peuvent exercer un certain contrôle sur la survenue de violence, mais ce contrôle repose essentiellement sur l'administration de conséquences. Dans les écoles sondées, il est probable que les sanctions engendrées par la dénonciation des élèves victimes et témoins ne soient ni systématiques ni assez dissuasives. Comme le souligne Nagin (2013), l'appréhension d'une conséquence et la certitude que cette conséquence surviendra constitue la forme de dissuasion la plus efficace. Conséquemment, l'inaction de la part des élèves victimes peut ainsi donner l'impression aux délinquants qu'il n'y a aucune adversité et qu'ils sont en droit de recommencer (Warr, 1993). L'étude d'Apel et al. (2009) converge dans le même sens en montrant qu'il existe une association positive entre la certitude d'une punition future et la diminution de perpétration de comportements délinquants en milieu scolaire.

#### *4.2.3 Les épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes*

Les résultats démontrent, en lien avec la victimisation physique et verbale, que le niveau d'autodéfense et/ou de vengeance des élèves ayant subis de la violence est inversement proportionnel à la probabilité d'être la cible d'une victimisation. Moins le degré d'autodéfense est élevé et plus le risque de subir une victimisation augmente (Miethe & McDowall, 1993).

Dans le même ordre d'idées que pour la dénonciation des victimes, ce résultat est compatible avec les prémisses de base de la théorie du renforcement différentiel et de la théorie de la dissuasion. L'absence de sanction, dans ce cas-ci infligée par les victimes, exacerbera la tendance des élèves délinquants à répéter leurs comportements. L'inaction des victimes peut mener à une impression d'acceptation de la violence dans les écoles et à une minimisation de celle-ci (Burgess & Akers, 1966; Tremblay et al. 2000).

Jacques & Wright (2008) parlent de l'effet « traumatisant » qu'une réaction de défense de la part de la victime peut avoir sur l'agresseur. Cette victimisation du délinquant amène une reconsidération de la notion des gains et par le fait même, une diminution de l'adoption de ces comportements violents. Inversement, l'absence de réaction d'autodéfense n'engendre pas d'effet traumatisant chez le délinquant et les conduites violentes persisteront.

Cette augmentation du risque de victimisation en l'absence d'actions de la part de la victime pour se défendre est en complémentarité avec les travaux de Miethe & McDowall (1993). Les auteurs soulignent que l'adoption de précautions et de moyens pour augmenter la sécurité de la part des individus ayant subis une victimisation antérieure diminue le risque d'être la cible d'une victimisation future. Ces conclusions peuvent être considérées dans le sens contraire; la passivité chez les victimes, quant aux mesures de défense, peut augmenter la probabilité d'une victimisation.

L'augmentation du risque de victimisation engendrée par un faible niveau d'autodéfense et/ou de vengeance chez les élèves victimes semble en lien avec le niveau d'intervention des autres élèves témoins, les gardiens. Dans les écoles où les épisodes d'autodéfense et de

vengeance suite à une victimisation sont élevés, les gardiens interviennent rarement. Quoique la relation soit faible, ces deux variables sont inversement liées (Rho : -0,11;  $p < 0,01$ ). Cette association réitère l'importance d'analyser le phénomène de victimisation scolaire à un niveau plus large. Les propositions de Miethe & McDowall (1993) aident dans la compréhension du phénomène. Toutefois le risque de victimisation semble attribuable à des variables qui vont au-delà des décisions individuelles de la victime (ex : les décisions des gardiens potentiels) (Leclerc, 2014).

### **4.3 Les facteurs environnementaux**

Les facteurs environnementaux amènent une meilleure connaissance de la problématique de la victimisation en milieu scolaire (Farrington, 1994; Sampson & Lauristen, 1990; Wilcox et al. 1994). Des deux variables liées à l'environnement utilisées pour les analyses, une seule semble avoir un pouvoir explicatif sur le degré d'occurrence de la victimisation et ce, uniquement sur le plan physique.

#### *4.3.1 La taille de l'école*

Les résultats montrent que la fréquentation d'écoles où il y a beaucoup d'élèves diminue le risque d'être la cible de violence physique. Ce résultat va à l'encontre des conclusions de plusieurs études, présentées antérieurement. Toutefois, l'association entre les grandes écoles et un risque faible de subir une victimisation remet de l'avant la notion de gardien (Felson, 1986). En effet, un grand nombre d'élèves dans les écoles augmente les contextes où ces élèves peuvent

assurer une surveillance et agir à titre de gardien en cas de violence. Cette hypothèse nécessite cependant d'être abordée à nouveau lors d'autres études.

#### *4.3.2 Indice de défavorisation en fonction de l'indice socioéconomique*

Suite aux analyses, les résultats attestent que l'indice de défavorisation n'est pas lié à la prédiction du risque de subir une victimisation, contrairement aux conclusions de plusieurs études (Farrington, 1994; Miethe & McDowall, 1993; Shaw & McKay, 1942). Ce résultat peut être attribuable à la composition des écoles de l'échantillon. En effet, sur les seize écoles sondées, la majorité appartient aux mêmes quartiers. Ces arrondissements montrent un niveau de défavorisation supérieur à la moyenne montréalaise (Direction de l'habitation, 2009). Ultiment, il importe de réaliser de nouvelles études qui comprennent un échantillon plus grand d'écoles et surtout, une plus grande dispersion quant à la distribution des indices de défavorisation.

#### **4.4 Synthèse**

Les analyses multiniveaux ont permis d'établir qu'autant sur le plan individuel, contextuel qu'environnemental, des facteurs sont liés à la prédiction du risque de victimisation en milieu scolaire. Le modèle conceptuel écologique proposé au premier chapitre défend l'idée selon laquelle le développement et l'adaptation d'un individu s'opèrent en fonction de ses caractéristiques individuelles, mais également en fonction des contextes et des environnements. Les résultats présentés précédemment appuient la pertinence d'une étude holistique du phénomène. En effet, les facteurs de toutes les sphères d'analyse nécessitent une attention.



L'adoption d'un modèle conceptuel écologique permet une compréhension globale du phénomène de victimisation. Ce modèle suggère une convergence spatiotemporelle entre une victime potentielle, un délinquant motivé et l'absence de gardien. La distinction entre les rôles de victimes et de délinquants n'est pas claire à priori; les rôles semblent interchangeables en fonction des interactions entre les individus, voire même selon l'issue de l'altercation. Sur le plan individuel, le plus grand prédicteur de la victimisation est l'adoption de comportements externalisés. Également, les résultats laissent présager qu'une victime qui se défend influe sur le processus de victimisation en diminuant la probabilité d'être à nouveau la cible de violence. Toutefois, ce risque est aussi influencé par l'absence ou la présence de gardiens. Leur intervention a un impact sur la probabilité de survenue d'une victimisation. Le fait de fréquenter une grande école diminue le risque de vivre de la violence, car davantage d'élèves adopteront probablement un rôle de gardien et interviendront (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980; Felson, 1986; Reynald, 2011).

## **CONCLUSION**

Le présent mémoire tentait de considérer les paramètres clés dans la compréhension de la victimisation scolaire. Les objectifs spécifiques étaient d'estimer l'effet des facteurs individuels, contextuels ainsi qu'environnementaux et de vérifier la présence d'interactions entre les différents facteurs liés à la victimisation. L'emploi d'un modèle conceptuel écologique a permis une appréciation globale des facteurs liés au risque de victimisation.

D'une part, les résultats démontrent que la violence dans les écoles n'est pas un phénomène rare. La prévalence des trois formes de victimisation permet de constater l'importance de la violence dans les écoles sondées au cours du dernier mois : la victimisation verbale (74 %), la victimisation physique (44,2 %) et la victimisation dans les médias sociaux (22,7 %). D'autre part, l'adoption de comportements externalisés par les élèves est un facteur dominant dans la prédiction d'une victimisation future. Ce résultat remet en perspective l'attribution singulière du rôle de victime et d'agresseur; il ne semble pas y avoir de distinction, mais plutôt une interaction entre les deux statuts.

Les résultats aux analyses multiniveaux suggèrent également que le risque de victimisation varie en fonction des caractéristiques des individus, mais également selon les contextes et les environnements. En effet, l'intervention des gardiens ainsi que la réaction d'autodéfense des victimes diminuent le risque de victimisation.

Les résultats obtenus permettent de considérer plusieurs avenues de recherches futures.

En premier lieu, la réputation de la victime est une notion peu étudiée. Ce concept a de maintes fois été appliqué aux délinquants, mais pratiquement jamais aux individus ayant subi une victimisation. S'il est soutenu que la réputation criminelle est importante et qu'elle influe sur la poursuite de la carrière criminelle, il serait pertinent de se questionner sur la portée de la réputation chez les victimes, voire chez les victimes à répétition. En effet, la réputation qu'une victime acquière suite à sa réaction lors d'un épisode de violence peut engendrer des répercussions sur la probabilité d'être à nouveau victime. Petit (2011) défend l'idée qu'une fois qu'une réputation est établie, elle ne reste pas sans effet. Les impacts diffèrent, mais la réputation peut s'avérer être un avantage pour la personne étiquetée. Les résultats montrent que plus une victime se défend, moins elle risque d'être à nouveau la cible de violence. Ce penchant vers l'auto-défense peut engendrer une réputation d'invulnérabilité et influencer la décision de violence des délinquants. Ces victimes deviennent donc des cibles plus difficiles à attaquer, ce qui entre dans le calcul coûts/bénéfices des délinquants (Cornish & Clarke, 1986).

En second lieu, l'idée de victimisation réfère généralement à l'étude de l'expérience des victimes. Cependant, ce concept n'est que rarement approfondi à l'inverse soit; l'expérience des délinquants dans le processus de victimisation. Dans la même lignée que la recherche de Jacques & Wrigth (2008), portant sur le désistement des trafiquants de drogue suite à une victimisation, l'étude du lien entre la victimisation des élèves qui optent pour des conduites externalisées et leur désistement semble pertinente. Afin de mieux comprendre les éléments menant à un désistement, Jacques & Wrigth (2008) suggèrent d'étudier, notamment, les concepts suivants : 1) la nature de l'évènement de victimisation (la sévérité et la durée), 2) la définition la situation de victimisation faite par le délinquant, 3) l'emploi de solutions d'adaptation alternatives.

Comme les résultats confirment la présence d'une association forte entre la perpétration de comportements externalisés et la probabilité de subir une victimisation, l'analyse du lien entre la victimisation des élèves délinquants et leur désistement, selon les principes de Jacques & Wright (2008), semble appropriée. L'examen de la structure de ces deux phénomènes au sein des trajectoires individuelles permettrait un éclairage plus précis sur l'association entre les événements de victimisation et de délinquance dans le temps.

En troisième lieu, l'interprétation des résultats met de l'avant la portée de l'action des superviseurs sur la probabilité de victimisation. Les résultats suggèrent que le niveau de dénonciation des gardiens a un impact significatif sur le risque de victimisation, particulièrement sur le plan physique. Une exploration de la prise en charge, par les superviseurs, des dénonciations faites par les gardiens et les victimes de l'école fourniraient une meilleure compréhension du processus de victimisation. Le désistement dans l'adoption de conduites violentes serait en lien avec la perception qu'une conséquence certaine et immédiate résultera de ces comportements (Apel et al. 2009). Cet aspect mériterait des analyses approfondies, afin de mieux discerner les mécanismes relatifs à la sanction employés par les superviseurs, propres à la violence dans les écoles.

En dernier lieu, les variations dans l'action des gardiens, tant pour l'intervention que pour la dénonciation aux superviseurs, jouent un rôle important sur le risque de victimisation. Cependant, les analyses de ce mémoire n'ont pas étudié le processus décisionnel d'intervention des gardiens. Leclerc (2014) souligne que l'examen des scénarios décisionnels à partir de la perspective des gardiens pourrait être bénéfique quant à la prévention de certaines formes de crimes. Reynald (2011) abonde dans le même sens en soulignant l'intérêt d'étudier les raisons qui

amènent les gens à intervenir lors d'évènements criminels. Les motifs poussant les gardiens à intervenir seraient intéressants à explorer, en raison de l'importance du rôle des gardiens dans le processus de victimisation en milieu scolaire.

Les résultats de la présente recherche génèrent des implications quant à la prévention de la victimisation dans les écoles. En effet, l'intérêt d'employer cette perspective en milieu scolaire est de cibler les éléments spécifiques, à plusieurs niveaux, à considérer dans la mise sur pied de programme visant la prévention ou du moins, la diminution de la victimisation scolaire. Jusqu'à présent, la majorité des programmes dans les écoles ont tenté d'intervenir soit directement sur les élèves (sensibilisation, mentorat, tutorat, enseignement des compétences sociales, méthodes cognitivo-comportementales, aide dans la poursuite de la scolarité, etc.), soit sur l'environnement scolaire des élèves (restructuration des classes, la clarté des normes, consistance dans l'application des règlements, etc.) (Farrington et al. 2002). Toutefois, les contextes dans lesquels les actes de victimisation prennent place semblent peu considérés. À l'intérieur de ces contextes prennent place plusieurs acteurs clés (gardiens, superviseurs, délinquants, victimes) et les résultats soulignent l'importance du rôle joué par les tierces parties dans le processus de victimisation. Ce concept des tierces parties doit être considéré afin d'ouvrir sur d'autres perspectives; cette recherche permet donc d'envisager la prévention de la victimisation en milieu scolaire différemment. Les résultats suggèrent de s'intéresser davantage à l'action du groupe en prônant les interventions et la non-tolérance de la violence. Globalement, la responsabilisation des élèves et l'action immédiate en présence de violence semblent des avenues de prévention pouvant faire une différence sur la violence dans les écoles.

Ce mémoire n'est toutefois pas sans limites. Premièrement, pour la collecte des données, la période fenêtrée d'un mois ne permet pas d'avoir un portrait de la prévalence de la violence sur une année scolaire complète; il est impossible d'examiner les fluctuations des taux de violence. Toutefois, il demeure que l'étude des épisodes de victimisation sur un seul mois montre la récurrence de ce phénomène dans les écoles donc, l'intérêt d'un tel objet d'étude.

Deuxièmement, l'emploi d'un questionnaire auto-rapporté peut biaiser les informations recueillies (Paulhus & Vazire, 2009). Le fait que l'échantillon soit composé d'enfants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire peut amener une limitation dans la compréhension de certains concepts sondés, quoique les enseignants aient pris soin de bien lire et d'expliquer les énoncés lors de l'administration du questionnaire. Également, la notion de désirabilité sociale, cette tendance à brosser un portrait positif de soi-même, doit être considérée. Cependant, elle est moins marquée chez les enfants, en comparaison avec les adultes (Uziel, 2010); il est probable que l'écart entre les faits et les informations rapportées soit moins marqué.

Troisièmement, les données utilisées pour définir les indices de défavorisation des écoles datent du recensement de 2001. Malgré le fait que les recensements soient produits aux cinq ans, la période où les données ont été colligées, en 2008, est couverte par le recensement datant de 2001, en raison du temps nécessaire à la mise sur pied du protocole de recherche et du questionnaire. Toutefois, la variation des caractéristiques démographiques des quartiers est faible, laissant croire que les portraits de 2001 et de 2008 sont semblables (Direction de l'habitation, 2009).

Quatrièmement, l'échantillon est constitué d'un nombre restreint d'écoles (N = 16). La généralisation des résultats à l'ensemble des écoles n'est donc pas possible (Beaud, 1984). De plus, les écoles sondées ont un indice élevé de défavorisation. La tenue de recherches comportant des écoles de différents quartiers, où les indices divergent, permettraient une meilleure analyse de l'impact de ce facteur.

Finalement, l'analyse de la victimisation sur Internet est limitée en raison de la structure du questionnaire. Dans une optique de recherches futures, une adaptation du questionnaire permettrait une meilleure documentation du rôle des gardiens sur la prévention de l'intimidation sur les réseaux sociaux.



## BIBLIOGRAPHIE

Adams, T. (2000). The status of school discipline and violence. *Annals, AAPSS*, 567, January, 140-155.

Apel, R., Pogarsky, G., & Bates, L. (2009). The sanctions-perceptions link in a model of school-based deterrence. *Journal of Quantitative Criminology*, 25(2), 201-226.

Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems : 'Much ado about nothing' ? *Psychol Med*, 40(5), 717-729.

Baillargeon, G. (2005). *La carte des unités de peuplement de 2003: les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Québec. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Baker, E.D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence : relations to delinquency and self-harm. (Research Support, Non-U.S. Gov't). *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.

Baker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., ... Tremblay, R.E. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. (Research Support, Non-U.S. Gov't) *Arch Gen Psychiatry*, 65(10), 1185-1192.

Beaud, J. P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, PUQ.

Beaulieu, J. (2007). Victimization par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-qubécoise. *Collection mémoires et thèses de l'Université Laval*.

Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I., & Riberdy, H. (2010). Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises: enjeux pour l'éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 649-669.

Benbenishty, R., Astor, R. (2005). *School violence in context : culture, neighborhood, family, school and gender*. New York : Oxford university press, pp. 220.

Birkbeck, C., LaFree, G. (1993). The situational analysis of crime and deviance. *Annual Review of Sociology*, Vol. 29, 113-137.

Black, D. (1983). Crime as social control. *American sociological review*, 34-45.

Block, R. (1981). Victim-offender dynamics in violent crime. *The Journal of Criminal Law and Criminology (1973-)*, 72(2), 743-761.

Boivin, R., & Ouellet, F. (2011). La dynamique de la criminalité à Montréal: l'écologie criminelle revisitée 1. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice/La Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*, 53(2), 189-216.

Book, A. S., Costello, K., & Camilleri, J. A. (2013). Psychopathy and victim selection: The use of gait as a cue to vulnerability. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 2368-2383.

Bosma, H. (2006). Introduction à la psychopathologie développementale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/2), 251-268.

Bosworth, K., Espelage, D.L., Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of early adolescence*, 19(3), 341-362.

Bouchard, M., Wang, W., Beauregard, E. (2012). Social capital, opportunity, and school-based victimization. *Violence and Victims*, 27, 656-673.

Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Boulton, M.J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behaviour and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 944-954.

Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 48(5), 545-553.

Bressoux, P., Coustère, P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 67-96.

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-529.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Brookmeyer, K., Fanti, K.A., Henrich, C.C. (2006). Schools, parents, and youth violence : a multilevel, ecological analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 35(4), 504-514.

Brown,B. (2005). Controlling Crime and Delinquency in the schools: an exploratory study of student perceptions of school security measures. *Journal of School Violence*, Vol.4 (4), 105-125.

Burgess, R. L., & Akers, R. L. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, 14(2), 128-147.

Bursik, R.J. (1988). Social disorganization and theories of crime and delinquency : problems and prospects. *Criminology*, 26(4), 519-551.

Carbonneau, R. (2008). Les enjeux à venir pour la criminologie clinique : approche développementale et intégration avec les sciences biomédicales. *Criminologie*, vol. 41, n°1, p. 47-82.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaires ; l'expérience des élèves et des enseignants*. Éducation et société. Paris : Presses universitaires de France. pp. 169.

Carrington, P. J. (2007). *L'évolution de la délinquance déclarée par la police chez les jeunes Canadiens nés en 1987 et en 1990*. Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada.

Caulfield,S. (2000). Creating Peaceable Schools. *Annals, AAPSS*, 567, January, 170-185.

Charest, M. (2008). *Classe sociale et réussite criminelle*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Chaix, B., Chauvin, P. (2002). L'apport des modèles multiniveaux dans l'analyse contextuelle en épidémiologie sociale: une revue de la littérature. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 50(5), 489-499.

Charest, M., & Tremblay, P. (2009). Immobilité sociale et trajectoires de délinquance. *Revue française de sociologie*, 50(4), 693-718.

Chen, J-K., & Astor, R.A. (2012). School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools. *Youth Society*, 44(173), 175-200.

Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques*, No 35, 75-85.

Cohen, L., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends : a routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608.

Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. (1991). *La violence à l'école: guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal: Éditions Logiques.

Cornish, D. (1994). The procedural analysis of offending and its relevance for situational prevention. *London school of economics*. p. 151-190.

Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (Eds.). (1986). *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending*. New York: Springer-Verlag.

Cusson, M., Guay, J-P., Proulx, J., & Cortoni, F. (2013). *Traité des violences criminelles*. Montréal : Les éditions Hurtubise. pp. 936.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris : Armand Colin.

Direction de l'habitation, Service de la mise en valeur du territoire et du patrimoine. (2009). Profil statistique en habitation de l'arrondissement de Villeray- Saint-Michel- Parc-Extension. Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/habiter\\_v2\\_fr/media/documents/Profil\\_Villeray\\_S t\\_Michel\\_PExtension\\_Mai\\_2009.pdf](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/habiter_v2_fr/media/documents/Profil_Villeray_S t_Michel_PExtension_Mai_2009.pdf)

Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. . New York : Plenum Publishing Corporation. pp. 241.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bylling and victimisation : What have we learn and where do we go from here ? *School Psychology Review*, 32, 365-383.

Farrington, D. P. (1994). Examen critique des influences environnementales et familiales de la délinquance. *Criminologie*, 27(1), p.23-48.

Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190.

Farrington, D. P., Welsh, B. C., & MacKenzie, D. L. (2002). *Evidence-based crime prevention* (p. 10). London: Routledge.

Felson, M., & Cohen, E. (1980). Human ecology and crime : a routine activity approach. *Human ecology*, 8(4), 389-406.

Felson, M. (1986). Linking criminal choices, routine activities, informal control, and criminal outcomes. In *The reasoning criminal* (pp. 119-128). Springer : New York.

Felson, M., & Van Dijk, J. J. (1993). La théorie des opportunités et l'erreur de généralisation. *Criminologie*, 26(2), 29-36.

Fines, L. (2013). *Les crimes invisibles : délits contemporains, dénonciation et temps de réaction*. Montréal : Éditions Liber. pp. 106.

Fortin, L., & Strayer, F. (2000). Introduction : caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), p.3-16.

Gaillard, B. (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif : connaître, prévenir et intervenir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 570.

Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p.465-486.

Goldstein, S., Young, A., Boyd, C. (2007). Relational aggression at school : associations with school safety and social climate. *Journal youth adolescence*, No 37, 641-654.

Gottfredson, S.D. & Gorrfredson, D.M. (1984). *Accuracy of prediction models*, Paper presented to the National Research Council's panel on research on criminal careers, National Academy of Science, Woods Hole, MS.

Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1985). Victimization in schools. *Law, society and policy*. Vol. 2. Plenum Press. pp. 250.

Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A.A., Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder : results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42(4), 412-444.

Hagan, J., & McCarthy, B. (1998). La théorie du capital et le renouveau du paradigme des tensions et des opportunités en criminologie sociologique. *Sociologie et sociétés*, 30(1), 145-158.

Hellman, D.A., & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools : the influence of school and community. *Journal of research in crime and delinquency*, 23(2), 102-127.

Hindelang, M., Gottfredson, M., Garofalo, J. (1978). *Victims of personal crime : an empirical foundation for a theory of personal victimization*. Cambridge, Massachusetts : Ballinger.

Hindelang, M., Hirschi, T. & Weis, J. (1981). *Measuring delinquency*. Beverly Hills, Californie : Sage.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, Californie : University of California Press.

Jacques, S., & Wright, R. (2008). The victimization-termination link. *Criminology*, 46(4), 1009-1038.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.

Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization : manifestation and relations to school adjustment in kindergarden. *Journal of school psychology*, 34, 267-283.

Laub, J. H., & Sampson, R. J. (1993). Turning points in the life course: why change matters to the study of crime. *Criminology*, 31(3), 301-325.

LeBlanc, M. (1969). *Délinquance juvénile: perspective épidémiologique et stigmatisée*, Université de Montréal (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat inédite).

LeBlanc, M. (1986). Pour une approche intégrative de la conduite délinquante des adolescents. *Criminologie*, vol. 19, n°1, p. 73-95.

LeBlanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication. Dans M. LeBlanc, M. Ouimet, D. Szabo (dir.), *Traité de criminologie empirique* (3<sup>e</sup> ed., pp. 367-420). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Leclerc, B. (2014). Script Analysis for Crime Controllers: Extending the Reach of Situational Crime Prevention. In *Organized Crime, Corruption and Crime Prevention* (pp. 13-20). Springer International Publishing.

Lepage, C., Marcotte, D., Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n 1, p.227-246.

Lindsay, J., & Lamonde, G. (2002). Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. *La prévention de la violence à l'école primaire par la promotion des comportements pacifiques: évaluation du programme Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*. Québec: CRI-VIFF.

Loeber, R., & Farrington, D. P. (2012). Advancing knowledge about direct protective factors that may reduce youth violence. *American journal of preventive medicine*, 43(2), S24-S27.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). La prédiction de la délinquance. *Criminologie*, vol. 19, n°2, p. 49-77.

Luke, D. A. (Ed.). (2004). *Multilevel modeling* (Vol. 143). Sage.

Martel-Olivier, E. (2010). Les caractéristiques des amis comme facteurs de risque et de protection associés à la victimisation par les pairs à l'adolescence : une perspective longitudinale. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.

McCarthy, B., & Hagan, J. (2004). L'argent change tout: les revenus personnels des adolescents et leur penchant à la délinquance. *Criminologie*, 37(2), 123-149.

Miethe, T. D., & Meier, R.F. (1990). Opportunity, choice and criminal victimization : a test of a theoretical model. *Journal of research in crime and delinquency*, 27(243), 243-266.

- Miethe, T. D., & McDowall, D. (1993). Contextual Effects in Models of Criminal Victimization. *Social Forces*, 71(3), 741-759.
- Miethe, T.D., Stafford, M.C., Long, J.S. (1987). Social differentiation in criminal victimization : a test routine activities/lifestyle theories. *American sociological review*, 52(2), 184-194.
- Morselli, C., Charette, Y., Lemire, A.M (2010). Étude de cas sur la dénonciation dans une commission publique canadienne. Dans E. Blais & B. Perrin (dir.), *La lutte contre la criminalité économique : réponses interdisciplinaires à un défi global*. Suisse : Schulthess Éditions romandes.
- Mytton,J., & Gough,D. (2002). School-based violence prevention programs: systematic review of secondary prevention trials. *Arch. Pediatric Adolesc. Med.* Vol. 156. 752-762.
- Nagin, D. S. (2013). Deterrence in the Twenty-first Century. *Crime and Justice*, 42(1), 199-263.
- Nasel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., June Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth, prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American medical association*, 285, 2094-2100.
- Newman,J. (1999). *School Violence: a literature review*, Departement of behavioral studies, University of South Alabama, 28p.
- Newman, R.S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Student's reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398.
- Noël, O. (2011). Discriminations de genre et de race: logiques communes, risques de concurrence et perspectives de convergence. *Hommes & migrations*, (1292), 82-91.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at school, basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Organisation mondiale de la santé. (2002). *Rapport mondial sur la santé et la violence*. Genève. pp. 404.
- Ouellet-Morin, I. (2008). *Étiologie des différences individuelles liées à la sécrétion cortisolique à la petite enfance: une étude des facteurs génétiques et environnementaux* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Paulhus, D., & Vazire, S. (2009). The self-report method. Dans R.W. Robins, R.C. Fraley, & R.F. Krueger (dir.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224-239). New York : Guilford.
- Peignard, E., Roussier-Fusco, E., Henriot-Van Zanten, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 123-151.

- Pellegrini, A.D. & Long, D.L. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Perrault, S. (2004). Les minorités visibles et la victimisation. *Série de profils du Centre Canadien de la Statistique Juridique*.
- Perreault, S., & Brennan, S. (2010). La victimisation criminelle au Canada, 2009. *Juristat*, 30(2).
- Pervin, L. (1978). Definitions, measurements and classifications of stimuli, situations and environments. *Human ecology*, 6(1), p.71-105.
- Peters, R., McMahon, R.J., Quinsey, V.L. (1992). *Agression and violence throughout the life span*. California : Sage publications. pp. 349.
- Petit, S. (2011). *Être motard: Hells Angels malgré tout*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Reynald, D. (2011). *Guarding against crime: measuring guardianship within routine activity theory*. England: Ashgate.
- Ryan, N. (2011). *Les effets de la cyberintimidation chez les filles qui en sont la cible* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Sampson, R. J., & Lauritsen, J. L. (1990). Deviant lifestyles, proximity to crime, and the offender-victim link in personal violence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 27(2), 110-139.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924.
- Shaw, C.R., & McKay, H.D., (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago : University of Chicago Press.
- Smith, P., Ananiadou, K., Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Stassen Berger, K. (2006). Update on bullying at school : science forgotten ? *Developmental Review*, No. 27, 90-126.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2012). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 300-309.
- Stolzenberg, L., & D'Alessio, S. J. (2008). Co-offending and the age-crime curve. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(1), 65-86.



Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L., & Bevins, K. S. (2006). A social-ecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics: International Edition*. Pearson.

Taylor-Butts, A., & Bressan, A. (2006). *La criminalité chez les jeunes au Canada en 2006*, Statistique Canada, n°85-002-XIF au catalogue, vol.28, n°3.

Thompkins, D. (2000). School violence: Gangs and a culture of fear. *Annals, AAPSS*, 567, January, 54-71.

Tichit, L. (2003). Gangs juvéniles et construits ethniques dans le contexte américain. *Criminologie*, 36(2), 57-68.

Tremblay, P., Bacher, J. L., Tremblay, M., & Cusson, M. (2000). Gonflement des demandes d'indemnisation pour vol et seuil de tolérance des assureurs: une analyse expérimentale de dissuasion situationnelle. *Canadian Journal of Criminology*, 42(1), 21-38.

Tremblay, R.E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Odile Jacob.

Uziel, L. (2010). Rethinking Social Desirability Scales From Impression Management to Interpersonally Oriented Self-Control. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 243-262.

Viau, B. (2013, 9 juin). L'intimidation conduit au suicide. *Cyberpresse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/points-de-vue/201306/07/01-4658852-lintimidation-conduit-au-suicide.php>

Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents; les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp.616.

Warr, M. (1993). Fear of victimization. *Public Perspective*, 5, 25-28.

Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder, *Annals, AAPSS*, 567, January, 88-107.

Wheeler, S., Book, A., & Costello, K. (2009). Psychopathic traits and perceptions of victim vulnerability. *Criminal Justice and Behavior*, 36(6), 635-648.

Wilcox, P., Madensen, T.D., Skubak-Tillyer, M. (2007). Guardianship in context : implications for burglary victimization risk and prevention. *Criminology*, 45(4), 771-803.

Wilcox Rountree, P., Land, K.C., Miethe, T.D. (1994). Macro-micro integration in the study of victimization : a hierarchical logistic model analysis across Seattle neighborhoods. *Criminology*, 32(3), 387- 413.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.

Wortley, R., & Mazerolle, L. (2008) *Environmental criminology and crime analysis*. Portland : Willan Publishing.



**PERCEPTION DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE**

**A. Selon toi, ces situations peuvent arriver combien de fois à ton école à l'intérieur d'un mois ?**

	<b>Jamais</b>	<b>1 ou 2 fois par mois</b>	<b>Une fois par semaine</b>	<b>Plusieurs fois par semaine</b>	<b>Je ne sais pas</b>
Des élèves vont briser des objets de d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont briser des objets de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont voler des objets ou de l'argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont insulter d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont dire des menaces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont partir des rumeurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont se moquer d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont se chicaner avec d'autres élèves parce qu'ils n'ont pas la même couleur de peau ou la même religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont bousculer ou pousser d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont menacer de frapper d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont se battre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont empêcher un élève de participer à une activité, un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion d'un élève)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont obliger un élève à donner un objet personnel (taxage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves vont obliger un autre élève à faire des gestes de nature sexuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Durant le dernier mois, combien de fois as-tu vu une des situations suivantes dans ton école ?**

	Jamais	1 ou 2 fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Ne sais pas
Des élèves ont brisé des objets de l'école					
Des élèves ont brisé des objets de d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont volé des objets ou de l'argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves se sont crié des noms ou se sont dit des bêtises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont menacé verbalement d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont fait circuler des rumeurs sur un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves se sont moqués d'un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves se sont chicanés avec d'autres élèves parce qu'ils n'avaient pas la même couleur de peau ou la même religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont bousculé ou poussé d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont menacé d'autres élèves avec un objet (couteau, bâton ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont menacé d'autres élèves de les frapper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves se sont battus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont empêché un élève de participer à une activité, un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion d'un élève)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont obligé un élève à donner un objet personnel (taxage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des élèves ont obligé un autre élève à faire des gestes de nature sexuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Durant le dernier mois, combien de fois as-tu vécu les choses suivantes dans ton école ?**

	<b>Jamais</b>	<b>1 ou 2 fois par mois</b>	<b>Une fois par semaine</b>	<b>Plusieurs fois par semaine</b>	<b>Ne sais pas</b>
Un élève a brisé un de tes objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a volé un objet personnel ou de l'argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a dit des mots blessants ou a parlé contre toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a menacé verbalement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève a fait circuler des rumeurs à ton sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève s'est moqué ou a ri de toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a dit des choses méchantes parce que vous n'aviez pas la même couleur de peau ou la même religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a bousculé ou t'a poussé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a menacé avec un objet (couteau, bâton, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève a menacé de te frapper ou de te faire du mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a frappé (coup de poing ou de pied)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tu t'es bagarré avec un autre élève, car il t'a provoqué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a empêché de participer à une activité, à un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a obligé à lui donner un objet personnel (taxage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève t'a obligé à faire des gestes de nature sexuelle à lui ou à un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève de ton école t'a menacé sur Internet (MSN ou FACEBOOK par exemple)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève de ton école a parti des rumeurs à ton sujet sur Internet (MSN ou FACEBOOK par exemple)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève de ton école t'a insulté sur Internet (MSN ou FACEBOOK par exemple)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**D. Durant le dernier mois, combien de fois as-tu :**

	Jamais	1 ou 2 fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Ne sais pas
Brisé des objets ou endommagé du matériel de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brisé des objets ou endommagé du matériel d'un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volé des objets ou de l'argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crié des noms ou des bêtises à un élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menacé d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fait circuler des rumeurs au sujet d'un élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taquiné méchamment un élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parti une chicane avec un autre élève parce qu'il n'avait pas la même couleur de peau ou la même religion que toi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bousculé ou poussé un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menacé un autre élève avec un objet leur faire du mal (couteau, bâton, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menacé de frapper un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frappé un élève (coup de poing ou de pied)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parti une bagarre avec un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empêché un élève de participer à une activité, à un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obligé un élève à te donner un objet (taxage)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obligé un élève à faire des gestes de nature sexuelle sur toi ou sur un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menacé sur Internet un élève de ton école (MSN ou FACEBOOK par exemple)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parti des rumeurs au sujet d'un élève de ton école sur Internet (MSN ou FACEBOOK par exemple)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Insulté un élève de ton école sur Internet (MSN ou FACEBOOK par exemple)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------



## COMPORTEMENTS DE DÉNONCIATION

### E. Si tu as été témoin de violence durant le dernier mois, qu'as-tu fait ?

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Je n'ai pas vu de violence
J'en ai parlé à un de mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé à un professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé avec un intervenant de l'école (surveillant, éducateur, directeur, psychologue, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé à l'agresseur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé avec un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé à la police	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis venu en aide à la victime (verbalement ou physiquement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai rien fait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### F. Si tu as été victime de violence durant le dernier mois, qu'as-tu fait ?

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Je n'ai pas été victime de violence
J'en ai parlé à un de mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé à un professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé avec un intervenant de l'école (surveillant, éducateur, directeur, psychologue, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé à l'agresseur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé avec un autre élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'en ai parlé à la police	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J'ai posé un geste violent pour me venger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me suis défendu (crier, frapper, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai rien fait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**G. Si tu as vu ou vécu de la violence et que tu as choisi de ne rien faire, peux-tu me dire pourquoi ?**

	Oui, c'est vrai	Non, ce n'est pas vrai	Ne sais pas
Je n'ai rien dit, car ça ne donne rien, le personnel de l'école ne peut rien faire (directeurs et surveillants)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai rien dit, car ce n'était pas assez important	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai rien dit, car je ne veux pas passer pour un « snitch »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai rien fait, car j'avais peur de ce qui pouvait m'arriver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai rien fait, car je ne veux pas me mêler des affaires des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**SENTIMENT DE SÉCURITÉ À L'ÉCOLE**

**H. De façon générale ...**

	Très en sécurité	Moyennement en sécurité	un peu en sécurité	Pas du tout en sécurité	Ne sais pas
Dans mon école, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aux toilettes, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans ma classe, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans la cours d'école, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans les corridors et les escaliers, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

À la cafétéria où à l'endroit pour le dîner, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans les vestiaires, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans le gymnase, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aux alentours de l'école, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque je me rends à l'école ou lorsque je retourne chez-moi après l'école, je me sens ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## PERCEPTION DE LA POLICE

### I. En général ...

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

Sans la police, il y aurait plus de crimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers sont justes avec les jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers sont agressifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers de mon quartier sont racistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les policiers ne me croiront pas même si je leur disais la vérité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>