

Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire

Towards an Ecological Model of Victimization at School

Hacia un modelo ecológico de la victimización en el ámbito escolar

Anne-Marie Côté, Étienne Blais et Frédéric Ouellet

Volume 48, numéro 1, printemps 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1029357ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1029357ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0316-0041 (imprimé)

1492-1367 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Côté, A.-M., Blais, É. & Ouellet, F. (2015). Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire. *Criminologie*, 48(1), 261–287.
<https://doi.org/10.7202/1029357ar>

Résumé de l'article

Cet article s'inspire de la perspective écologique pour vérifier la contribution des effets de facteurs individuels, contextuels et environnementaux sur le risque de victimisation en milieu scolaire. L'accent est mis particulièrement sur le rôle des gardiens potentiels, des superviseurs et des victimes. Pour ce faire, un questionnaire a été administré aux élèves de 16 écoles primaires d'une région urbaine du Québec (N = 838) afin de sonder leurs expériences de violence en milieu scolaire. Les données ont été analysées à l'aide d'un modèle linéaire hiérarchique généralisé (MLHG), ce qui permet d'intégrer simultanément des variables sur le plan de l'école et de l'élève. Les résultats indiquent que 44,2 %, 74 % et 22,3 % des élèves ont été respectivement victimes de violence physique, verbale et sur Internet au cours du dernier mois. Les résultats montrent que l'adoption de comportements violents augmente le risque de victimisation verbale et physique chez les élèves. Les interventions des témoins (gardiens potentiels) réduisent significativement le risque de victimisation tout comme l'autodéfense de la part des victimes. Demander de l'aide aux superviseurs (enseignants, surveillants ou parents) accroît le risque de victimisation. Inciter les témoins à intervenir représente une piste qui pourrait être éventuellement intégrée aux programmes de prévention.

Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire

Anne-Marie Côté¹

Candidate au doctorat
École de criminologie, Université de Montréal
anne-marie.cote@umontreal.ca

Étienne Blais

Professeur agrégé
École de criminologie, Université de Montréal
etienne.blais@umontreal.ca

Frédéric Ouellet

Professeur adjoint
École de criminologie, Université de Montréal
frederic.ouellet.1@umontreal.ca

RÉSUMÉ • Cet article s'inspire de la perspective écologique pour vérifier la contribution des effets de facteurs individuels, contextuels et environnementaux sur le risque de victimisation en milieu scolaire. L'accent est mis particulièrement sur le rôle des gardiens potentiels, des superviseurs et des victimes. Pour ce faire, un questionnaire a été administré aux élèves de 16 écoles primaires d'une région urbaine du Québec ($N = 838$) afin de sonder leurs expériences de violence en milieu scolaire. Les données ont été analysées à l'aide d'un modèle linéaire hiérarchique généralisé (MLHG), ce qui permet d'intégrer simultanément des variables sur le plan de l'école et de l'élève. Les résultats indiquent que 44,2 %, 74 % et 22,3 % des élèves ont été respectivement victimes de violence physique, verbale et sur Internet au cours du dernier mois. Les résultats montrent que l'adoption de comportements violents augmente le risque de victimisation verbale et physique chez les élèves. Les interventions des témoins (gardiens potentiels) réduisent significativement le risque de victimisation tout comme l'autodéfense de la part des victimes. Demander de l'aide aux superviseurs (enseignants, surveillants ou parents) accroît le risque de victimisation. Inciter les témoins à intervenir représente une piste qui pourrait être éventuellement intégrée aux programmes de prévention.

MOTS CLÉS • École, violence, victimisation, perspective écologique, gardiens.

1. Université de Montréal, École de criminologie, Pavillon Lionel-Groulx, C. P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), Canada, H3C 3J7.

Introduction

La médiatisation d'évènements spectaculaires (fusillades dans les écoles et suicides résultant de l'intimidation) a contribué à une prise de conscience de l'importance de s'attaquer à la violence en milieu scolaire. L'investissement de 17 millions de dollars du gouvernement québécois en 2008 et l'adoption du projet de loi 56 en 2012 – obligeant les écoles à se prémunir d'un programme d'intervention contre la violence – témoignent d'une volonté politique à prévenir ce phénomène. Selon les résultats d'une enquête menée auprès de 204 écoles québécoises, un tiers des élèves et du personnel sondés disent voir des bagarres entre élèves sur une base hebdomadaire. De plus, respectivement 20,6% et 16,5% des élèves du primaire et du secondaire seraient fréquemment la cible d'insultes (environ une fois par semaine) (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2014).

La prévention de la violence en milieu scolaire demande une meilleure connaissance de son étiologie (Gaillard, 2005). La majorité des études emploie l'auteur de violence comme élément central, ciblant ainsi ses propres caractéristiques et son environnement scolaire et familial (p. ex. : Bowen et Desbiens, 2004; Debartieux, 2006). L'implantation de programmes de prévention développementale et la formation du personnel reflètent cette tangente dominante en recherche (Gottfredson, Wilson et Najaka, 2006). Malgré une nette augmentation des études sur les victimes au cours des dernières années, celles-ci demeurent peu nombreuses comparativement aux études sur les agresseurs. De plus, les études sur les victimes sont abordées principalement sous l'angle des caractéristiques individuelles (Carra, 2009; Olweus, 1994).

À l'instar d'autres auteurs (Denny *et al.*, sous presse; Fekkes, Pijpers et Verloove-Vanhorick, 2005; Felson, 1986), la présente étude soutient que le risque de victimisation dans les écoles dépend non seulement de la vulnérabilité et de l'attrait de la victime, mais aussi de tierces parties susceptibles d'influencer le déroulement d'une altercation ou d'exercer un contrôle sur l'auteur d'actes violents. Notre étude adopte la perspective écologique, permettant de concevoir la violence en milieu scolaire comme le résultat d'une dynamique entre des facteurs individuels, contextuels et environnementaux. Ces groupes de facteurs sont nichés les uns dans les autres et interagissent (Bronfenbrenner, 1979; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor et Zeira, 2004). L'objectif de cette étude est d'améliorer les connaissances sur les facteurs associés à la violence

scolaire et notamment de mieux comprendre le rôle des tierces parties (gardiens et superviseurs) sur l'incidence de la violence en milieu scolaire.

Facteurs associés au risque d'être victime de violence à l'école

La majorité des études sur la violence à l'école met l'accent sur les caractéristiques individuelles, scolaires et familiales des jeunes affichant des comportements externalisés (voir la synthèse d'Arseneault, Bowes et Shakoor [2010] sur l'intimidation en milieu scolaire). Bien que moins abondantes, les études sur les victimes en milieu scolaire permettent de déterminer des facteurs de risque. Les facteurs ci-dessous regroupent les caractéristiques de la victime et de son environnement.

Les caractéristiques individuelles incluent les facteurs biologiques et comportementaux (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2002). De façon générale, être parmi les élèves les plus jeunes de l'école (Bélanger, Janosz, Archambault et Riberdy, 2010; Olweus, 1994), être un garçon (Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004; Gottfredson, Gottfredson, Payne et Gottfredson, 2005; Khoury-Kassabri *et al.*, 2004), appartenir à une minorité visible (Gottfredson *et al.*, 2005; Wilcox, Madensen et Skubak-Tillyer, 2007), être rejeté par les pairs (Carra, 2009; Fortin et Strayer, 2000), adopter des comportements externalisés (Chen et Astor, 2012; Wilson, 2004) et avoir des problèmes internalisés tels la dépression, l'anxiété et l'isolement (Arseneault *et al.*, 2006; Hodges et Perry, 1999) permettent de prédire la victimisation à l'école.

Les facteurs de risque environnementaux renvoient généralement à la famille et à l'école (Khoury-Kassabri *et al.*, 2004). Ces facteurs ne se distribuent pas aléatoirement et ils ont tendance à se concentrer au sein des mêmes environnements (Arseneault *et al.*, 2010). Par exemple, la violence familiale, la précarité économique et les problèmes d'adaptation à l'enfance ont tendance à survenir au sein des mêmes familles (Moffitt et E-Risk Study Team, 2002). En plus de leur influence directe sur le risque de victimisation, les facteurs familiaux agissent indirectement dans la mesure où ils influencent les facteurs individuels associés à la victimisation (Arseneault *et al.*, 2010). Une étude a toutefois démontré que la maltraitance durant l'enfance augmente le risque d'intimidation après que les comportements internalisés et externalisés aient été

contrôlés (Bowes *et al.*, 2009). Cette même étude montre que le risque d'intimidation est plus élevé dans les écoles de grande taille. Le nombre élevé d'individus influencerait négativement sur l'intégration et la cohésion entre les élèves (Chen et Astor, 2012). Un climat scolaire négatif – comparé à un climat positif déterminé par le sentiment d'engagement envers les enseignants, le sentiment de justice envers tous les élèves et la clarté des règles – influe aussi sur le niveau de violence (Brookmeyer, Fanti et Henrich, 2006; Carra, 2009; Smith, Ananiadou et Cowie, 2003).

Conceptualiser le rôle des contextes dans l'étiologie de la violence scolaire

L'importance des facteurs contextuels dans le processus décisionnel des délinquants a été établi à maintes reprises (Cornish et Clarke, 2008; Felson, 1986). Des études démontrent que le risque de voies de fait et de cambriolage est plus grand lorsque les gens vivent seuls (Miethe et McDowall, 1993). Le rôle adopté par une tierce personne (médiateur ou incitateur) influe aussi sur la probabilité qu'un crime survienne (Denny *et al.*, sous presse) et la sévérité des blessures lors d'une altercation (Felson et Steadman, 1983; Ganpat, Van der Leun et Nieuwbeert, 2013).

L'étude des contextes dans le processus de victimisation en milieu scolaire demande de prendre comme point de départ l'acte violent (Cornish et Clarke, 1986). Les facteurs situationnels incluent le processus décisionnel du délinquant dans les moments qui précèdent le passage à l'acte (Cornish et Clarke, 2008). En termes immédiats, l'avènement de l'acte violent peut être conceptualisé comme la convergence spatiotemporelle d'un délinquant motivé et d'une victime potentielle en l'absence de gardien (Felson, 1998). Les témoins d'acte de violence peuvent être considérés comme des gardiens potentiels. Ces derniers peuvent influencer sur le processus décisionnel de l'élève violent selon le rôle adopté et les actions posées. Ces gardiens potentiels peuvent notamment s'interposer entre l'agresseur et la victime ou rapporter l'acte délictuel à un superviseur ayant une emprise sur l'agresseur (Felson, 1986; Reynald, 2011). Les contextes précédant un événement violent sont également susceptibles de varier selon l'environnement scolaire. Les élèves fréquentant de grandes écoles sont souvent moins engagés envers leurs pairs et institutions, diminuant ainsi les probabilités qu'ils interviennent auprès d'un pair en détresse (Chen et Astor, 2012). Par ailleurs, l'expérience d'impunité dont jouit l'auteur d'actes

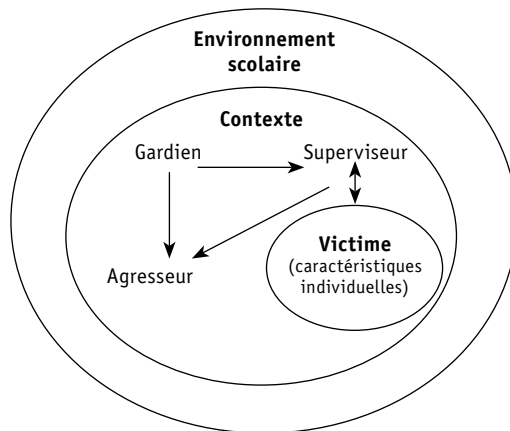
violents dans une telle situation peut l'inciter à récidiver (Carra, 2009 ; Smith *et al.*, 2003).

L'intégration des contextes à l'étiologie de la victimisation scolaire nécessite l'adoption d'une perspective permettant de distinguer des facteurs de nature différente et d'en apprécier les interactions. La perspective écologique soutient que l'analyse du comportement humain s'opère en considérant les interactions entre l'individu et son environnement (Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin, 1997 ; Bronfenbrenner, 1979). Il existe des interactions continues et réciproques entre l'individu (microsystème) et son environnement (macrosystème). Jusqu'à présent, cette perspective a principalement été utilisée pour étudier les facteurs associés à la commission d'actes violents à l'endroit d'autres jeunes en milieu scolaire (Khoury-Kassabri, Astor et Benbenishty, 2009). Bien qu'ils se rapportent au mésosystème, les facteurs contextuels tels que la présence de gardiens et de superviseurs sont peu intégrés aux modèles explicatifs (Denny *et al.*, sous presse).

S'inspirant du modèle écologique, la Figure 1 conceptualise le risque de victimisation en milieu scolaire en considérant trois niveaux. Ce modèle conçoit le risque de victimisation comme le résultat d'une interaction entre différentes sphères organisées de façon hiérarchique : l'environnement scolaire, le contexte et la victime.

FIGURE 1

Conceptualisation de la violence en milieu scolaire
selon une perspective écologique



Le premier niveau représente l'individu et soutient que ses caractéristiques affectent son risque d'être victime. Ainsi, les élèves les plus jeunes de même que les garçons et ceux appartenant à une minorité visible sont plus susceptibles d'être victimes. Les élèves aux comportements externalisés s'exposent davantage à une riposte de la part de leurs pairs (Arseneault *et al.*, 2010). Une victime qui se défend verra diminuer ses chances d'être victime à nouveau (Miethe et McDowall, 1993). Les rôles de victime et d'agresseur peuvent changer (Lauritsen, Sampson et Laub, 1991), ce qui souligne l'intérêt de s'attarder spécifiquement à l'évènement.

Le second niveau soutient que le risque de victimisation varie en fonction des contextes. Le risque de victimisation est fonction des actions posées par les témoins dans les moments qui précèdent le passage à l'acte (Felson, 1986; Denny *et al.*, sous presse; Reynald, 2011). Les témoins revêtent plusieurs rôles. En agissant comme gardiens, les témoins s'interposent entre l'agresseur et la victime et ainsi, mettent un terme à l'intention de violence. Les témoins peuvent également rapporter les agissements à un superviseur qui possède une certaine autorité sur l'élève violent. Rapporter l'incident à un enseignant, un parent ou un surveillant implique que l'agresseur s'expose à certaines sanctions formelles ou informelles (Fekkes *et al.*, 2005; Felson, 1986). Des facteurs extérieurs à l'élève ont donc une incidence sur ses probabilités d'être victime.

Le troisième niveau se rapporte à l'environnement scolaire. Les écoles de grande taille sont souvent caractérisées par un manque d'engagement des élèves envers leurs pairs et enseignants. La cohésion entre les élèves y serait déficiente (Chen et Astor, 2012), ce qui favoriserait les actes de violence (Brookmeyer *et al.*, 2009; Smith *et al.*, 2003).

Compte tenu du caractère interactif des facteurs des différents niveaux, la perspective écologique permet l'intégration de théories macroscopiques et microscopiques. Les caractéristiques individuelles font allusion à la vulnérabilité d'une personne qui se manifeste, entre autres, par des relations déficientes avec les autres et une mauvaise supervision parentale (Bélanger *et al.*, 2010; Gottfredson et Gottfredson, 1985; Olweus, 1994). En plus de la vulnérabilité, le risque dépend de la convergence spatiotemporelle entre l'agresseur et la victime en l'absence de gardien (Felson, 1998). Or, ces contextes favorables à la violence dépendent largement des structures sociales. Les environnements désorganisés socialement se caractérisent généralement par des lacunes sur le plan des contrôles informels (Sampson et Lauritsen, 1990). Un

manque d'engagement des élèves aura pour effet une surveillance moins prononcée et par conséquent, les gardiens potentiels seront moins susceptibles de remarquer les situations de violence et d'intervenir. La monoparentalité implique également une moins grande capacité à superviser les enfants. Les théories de la désorganisation sociale et des opportunités criminelles sont intimement liées étant donné que les environnements affectent l'émergence de contextes plus ou moins favorables au crime (Felson, 1986; Reynald, 2011).

À l'instar des études sur les trajectoires de vie, la présente étude soutient que les facteurs des différentes sphères du modèle sont susceptibles d'augmenter ou de prévenir le risque de victimisation (Sherman, Farrington, Welsh et MacKenzie, 2002; Loeber et Farrington, 2012). Il s'agit d'un aspect crucial d'une part, pour l'étiologie de la violence en milieu scolaire et d'autre part, pour le développement de programmes de prévention. En regard du développement de la délinquance, les modèles théoriques existants mettent davantage l'accent sur les facteurs de risque que sur les facteurs qui préviennent ou qui réduisent le risque. Les travaux sur la prédiction de la délinquance définissent les facteurs de risque comme étant des facteurs qui augmentent la probabilité d'une implication future dans la délinquance (Farrington et Welsh, 2007; Hawkins *et al.*, 1998; Loeber et Dishion, 1983), tandis que les facteurs de protection sont définis comme des facteurs qui diminuent les probabilités des conduites criminelles et antisociales ultérieures (Lösel et Bender, 2003; Pollard, Hawkins et Artur, 1999; Taylor *et al.*, 2004). Concrètement, déterminer un facteur de risque permet de concentrer les ressources vers l'école aux prises avec une problématique particulière. Il peut s'agir, par exemple, des écoles où les témoins de violence interviennent le moins. Investir dans les écoles où les élèves s'interposent le plus n'engendrerait pas d'effet préventif supplémentaire à moins que le facteur ait des portées protectrices. D'ailleurs, plusieurs travaux montrent que les facteurs traditionnellement considérés comme augmentant les risques peuvent aussi avoir un effet protecteur (Ouellet et Hodgins, 2014). Il devient important d'intégrer cette manière de conceptualiser les facteurs afin de déterminer avec exactitude la portée de leurs effets. Pour ce faire, Loeber et Farrington (2012) recommandent de créer des variables comprenant une catégorie médiane regroupant environ 50% des observations. Les deux autres extrémités sont chacune composées de 25% des observations. Cette technique permet de vérifier : 1) si l'association entre le facteur et la victimisation

est linéaire ou non; 2) si le facteur agit exclusivement comme un facteur de risque ou de protection; et 3) s'il possède les deux rôles. Par conséquent, les résultats émanant d'une telle conceptualisation permettraient non seulement d'adapter les programmes de prévention en tenant compte des forces et faiblesses découvertes, mais aussi de statuer sur la portée des interventions mises en place (p. ex.: est-ce qu'un programme doit être instauré dans des écoles précises ou bien de manière universelle?).

S'inspirant de la perspective écologique, le but de cette étude est d'améliorer les connaissances sur les facteurs contextuels affectant le risque de victimisation en milieu scolaire. Cette étude se distingue par l'adoption de la perspective écologique et la considération de facteurs de risque et de protection. Tout au long des analyses, un intérêt particulier sera accordé au rôle des tierces parties (gardiens et superviseurs potentiels). Les objectifs de l'étude consistent à :

1. déterminer les dimensions de la violence en milieu scolaire;
2. évaluer les effets respectifs des facteurs individuels, contextuels et environnementaux sur le risque de victimisation en milieu scolaire;
3. évaluer les effets d'interaction entre les facteurs des différentes sphères.

Méthodologie

Source des données

Les données à l'étude ont été colligées dans le cadre de l'évaluation d'un programme de prévention de la violence en milieu scolaire. Un questionnaire a été conçu de manière à mettre l'accent sur les contextes de victimisation scolaire et souligner les multiples rôles pouvant être revêtus par les élèves (p. ex., un élève victime de violence peut aussi être l'auteur d'actes violents ou encore agir comme gardien). Le questionnaire a permis d'amasser des données sur les dimensions suivantes: 1) les expériences de victimisation des élèves (violences subies); 2) les comportements externalisés (actes violents commis); 3) le sentiment de sécurité; 4) les réactions des témoins et victimes de violence; et 5) les milieux familial et social. Ce questionnaire comportait environ 200 questions avec des choix de réponse de type Likert². Il s'agissait

2. Le questionnaire est disponible sur demande et n'est pas annexé par économie d'espace.

d'un questionnaire autoadministré par les élèves. Au total, 838 élèves de cinquième et sixième année ont pris part au sondage. Ces élèves viennent de 16 écoles d'une région urbaine du Québec. Similairement à d'autres études sur la violence en milieu scolaire, une période fenêtrée d'un mois fut retenue pour mesurer les expériences de victimisation et de perpétration d'actes violents en milieu scolaire (Akiba, LeTendre, Baker et Goesling, 2002; Khoury-Kassabri *et al.*, 2009). La collecte de données a eu lieu au mois d'octobre 2008.

Opérationnalisation des variables à l'étude

Comme l'intérêt est d'étudier les relations entre les facteurs individuels, contextuels, environnementaux et le risque de victimisation dans les écoles, les variables s'étalent sur deux niveaux, soit l'élève au premier niveau et l'école au deuxième. La stratégie analytique permet d'examiner indépendamment l'effet des caractéristiques individuelles des élèves et celles des écoles.

Premier niveau : l'élève

Les caractéristiques des élèves sont mesurées à l'aide de cinq variables: 1) âge; 2) sexe; 3) origine ethnique du père; 4) situation familiale; et 5) comportements externalisés. L'âge des participants varie entre 8 et 13 ans. Ils ont en moyenne 11 ans ($\bar{X} - T = 0,67$). En raison de la faible étendue de la distribution de l'âge, les valeurs ont été regroupées en trois catégories: 1) 10 ans et moins (19,9%), 2) 11 ans (63,1%) et 3) 12 ans et plus (17,6%). L'échantillon est composé à parts égales de garçons (50,2%) et de filles (49,8%). Selon la nationalité du père du répondant, cinq grandes catégories d'origine ethnique ont été distinguées: caucasien (49,8%), afro-américain (18,2%), arabe (6,8%), asiatique (13,9%) et latino-américain (18,3%).

Comme la présence des deux parents permet un meilleur contrôle et supervision des enfants (Claes et Comeau, 1996), la variable «situation familiale» distingue les familles où un seul parent est présent des autres où deux parents sont au foyer. Dans le présent échantillon, 27,8% des participants proviennent d'une famille monoparentale.

Les comportements externalisés réfèrent aux actes de violence commis par les participants au cours du dernier mois (p. ex.: détruire le matériel de l'école, frapper un autre élève, faire circuler des rumeurs). Il s'agit d'une échelle composée par l'addition de 19 indicateurs de type

Likert (1 = jamais; 4 = presque tous les jours). L'échelle possède une excellente consistance interne ($\alpha = 0,84$) et la moyenne se situe à 1,16 ($\hat{E}-T = 0,28$). La distribution démontre qu'une importante proportion d'élèves ne commet pas d'acte violent; par conséquent, les valeurs ont été regroupées sous trois modalités. Ainsi, 49,4% des élèves n'ont jamais commis d'acte violent, 27% en commettent peu ($2 \geq X > 1$) et 23,6% en ont posé à plusieurs reprises ($X > 2$).

Deuxième niveau: variables liées au contexte et à l'environnement scolaire

Les 838 participants viennent de 16 écoles, ce qui limite le nombre de niveaux. Bien que distinctes sur le plan conceptuel, les variables contextuelles et environnementales sont incluses dans le deuxième niveau. Comme proposé par Loeber et Farrington (2012), les variables sont mesurées à l'aide de trois modalités de manière à distinguer leurs effets liés au risque de victimisation et à sa prévention (protection). Ainsi, la modalité centrale comprend environ 50% des observations et les deux extrémités en incluent chacune 25% (Loeber et Farrington, 2012). Lors des analyses, la modalité centrale agit comme catégorie de référence. Les écoles furent classées dans les catégories «faible», «modéré» et «élevé». Théoriquement, les catégories «faible» et «élevé» correspondent respectivement au facteur de risque et au facteur de protection. Les variables contextuelles et environnementales furent créées en utilisant des scores agrégés. Il est possible que la moyenne de l'école soit basée sur les réponses de 50% des répondants si seulement ce pourcentage a été exposé à des actes de violence. Puisque la taille des écoles varie, le nombre d'élèves au sein de chaque modalité varie d'une variable à l'autre. Le Tableau 1 présente les résultats descriptifs pour les variables contextuelles et environnementales.

Intervention des gardiens témoins de violence. Dans cette étude, les gardiens potentiels réfèrent aux élèves témoins de violence qui peuvent intervenir et mettre un terme à une altercation (Felson, 1986). Les élèves ont été sondés sur la fréquence à laquelle ils étaient intervenus lorsqu'ils étaient témoins de violence. Le choix de réponse était de type Likert (1 = jamais; 4 = toujours). Les résultats à l'échelle révèlent que les participants interviennent rarement ($X = 2,09$; $\hat{E}-T = 1,07$), qu'il s'agisse de s'interposer physiquement ou verbalement entre l'agresseur et la victime. La moyenne pour les écoles est de 2,16 ($\hat{E}-T = 0,33$). Environ 28,4% des élèves se retrouvent dans les écoles où le niveau de

gardiennage est bas alors que 25,7% fréquentent des écoles avec un niveau relativement élevé de gardiennage.

Dénonciation des victimes aux superviseurs. Cette échelle est composée de quatre indicateurs de type Likert [si tu as été témoin de violence, qu'as-tu fait? j'en ai parlé à: 1) mes parents, 2) un enseignant, 3) un intervenant de l'école, et 4) un policier] et mesure la fréquence à laquelle les élèves dénoncent les actes dont ils sont victimes (1 = jamais; 4 = toujours). Cette échelle possède une excellente consistance interne ($\alpha = 0,81$). Les participants et les écoles obtiennent des moyennes respectives de 2,20 ($\hat{E}-T = 0,89$) et 2,18 ($\hat{E}-T = 0,20$) à cette échelle. Environ 16,0% des élèves se retrouvent dans une école avec un faible niveau de dénonciation des victimes aux superviseurs et 8,7% sont dans une école avec un niveau élevé de dénonciation.

Autodéfense/vengeance de la part des victimes. Cette échelle se compose de deux indicateurs de type Likert ($\alpha = 0,77$). Elle mesure les épisodes d'autodéfense et de vengeance [si tu as été victime, qu'as-tu fait? 1) je me suis défendu (cris et coups), et 2) j'ai fait un geste violent pour me venger]. Les indicateurs sont de type Likert (1 = jamais; 4 = toujours). Le score moyen chez les participants est de 2,04 ($\hat{E}-T = 0,96$) et de 2,00 ($\hat{E}-T = 2,00$) pour les écoles. Ce score moyen signifie que les élèves se défendent rarement. Environ 60% des élèves sont répartis en deux parts égales dans des écoles avec des niveaux faible ou élevé d'autodéfense.

Taille de l'école. Cette variable mesure le nombre d'élèves par établissement. Les 838 élèves viennent de 16 écoles ($X = 303,75$; $\hat{E}-T = 79,72$). Environ 37,2% des élèves se trouvent dans une école avec un nombre élevé d'élèves et 10% dans une école avec un faible nombre d'élèves.

Indice de milieu socioéconomique. L'indice de milieu socioéconomique du quartier est mesuré à l'aide d'une équation considérant la proportion des mères sous-scolarisées ainsi que la proportion des parents inactifs sur le marché du travail, en comparaison des parents qui ont un emploi (Baillargeon, 2005). Il est employé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour produire l'indice de *défavorisation* des écoles publiques québécoises. Plus l'indice est élevé et plus la proportion des élèves provenant de familles défavorisées est importante au sein d'une école. Cet indice varie de 6,17 à 45,38 ($X = 23,88$; $\hat{E}-T = 9,06$). Environ 27,2% des élèves se trouvent dans des écoles avec

TABLEAU 1

Statistiques descriptives pour les variables contextuelles et environnementales

Moyenne des participants (É-T)	Étendue des valeurs pour les élèves	Moyennes des écoles (É-T)	Étendue des valeurs pour les écoles	Pourcentage d'élèves se retrouvant dans chaque modalité (étendue)		
				Faible	Modéré	Élevé
Niveau d'intervention des gardiens témoins de violence (n = 425)						
2,09 (1,07)	1,0 – 4,0	2,16 (0,33)	1,65 – 2,76	28,4% (1,65 – 1,87)	45,9% (1,93 – 2,27)	25,7% (2,55 – 2,76)
Niveau de dénonciation des victimes aux superviseurs (n = 290)						
2,20 (0,89)	1,0 – 4,0	2,18 (0,20)	1,71 – 2,69	16,0% (1,71 – 2,00)	75,3% (2,07 – 2,29)	8,7% (2,35 – 2,69)
Niveau d'autodéfense de la part des victimes de violence (n = 303)						
2,04 (0,96)	1,0 – 4,0	2,00 (0,21)	1,69 – 2,29	30,1% (1,69 – 1,83)	39,7% (1,88 – 2,15)	30,3% (2,24 – 2,29)
Nombre d'élèves dans les écoles (n = 838)						
—	—	303,75 (79,72)	196 – 499	10,0% (193 – 211)	52,8% (226 – 330)	37,2% (337 – 499)
Indice de défavorisation (indice socioéconomique)						
—	—	23,88 (9,06)	6,17 – 45,38	27,2% (6,17 – 18,66)	48,9% (19,99 – 28,31)	23,9% (28,35 – 45,38)

un faible indice de défavorisation et 23,9 % dans un établissement avec un indice élevé.

Les variables dépendantes : les échelles de victimisation

Dix-huit indicateurs ont été employés pour mesurer la victimisation en milieu scolaire. Ces indicateurs ont une échelle de type Likert (1 = jamais, 2 = une ou deux fois durant le mois, 3 = une fois par semaine et 4 = plusieurs fois par semaine) et une période fenêtre d'un mois. Des analyses factorielles exploratoires avec une rotation Varimax ont permis de déterminer les différentes dimensions de la violence en milieu scolaire, celles-ci correspondant aux trois facteurs du Tableau 2. Des coefficients minimaux respectifs de 0,20 et 0,35 ont été retenus comme indices de « communalité » et d'association avec les différents facteurs (Tabachnick et Fidell, 2013). Les indicateurs ne répondant pas à ces critères ont été exclus.

L'indice KMO (0,83) et le résultat au test de Bartlett ($p < 0,01$) témoignent de la qualité de la solution factorielle. Au total, les analyses ont permis d'identifier trois facteurs qui expliquent 40,10 % de la variance. Le premier facteur (F1) comprend six indicateurs et fait référence à la violence physique. Le second facteur inclut également six indicateurs et est associé à la violence verbale. Le troisième facteur compte trois indicateurs liés à la victimisation sur le Web.

Stratégie analytique

La stratégie analytique se divise en deux temps. Premièrement, les échelles de victimisation sont décrites tant sur le plan de la fidélité que de leur étendue. Deuxièmement, des analyses multiniveaux estiment l'effet des différents facteurs sur le risque de victimisation. Les analyses de régression traditionnelle ne permettent pas d'apprécier avec justesse l'effet de facteurs nichés à l'intérieur de plusieurs niveaux. Les observations collectées au sein d'une même école ne sont pas indépendantes, biaisant les estimations basées sur le principe des moindres carrés. Les modèles de régression traditionnelle assument que les variables sont sur un même niveau, omettant la structure hiérarchique du modèle écologique (Bressoux *et al.*, 1997 ; Chaix et Chauvin, 2002).

Les analyses multiniveaux possèdent plusieurs avantages par rapport à la régression traditionnelle. Elles corrigent la dépendance entre les observations et estiment les interactions entre les variables des différents

niveaux. Les estimations furent obtenues à l'aide du logiciel HLM. Une procédure par élimination descendante *backward* (seuil de retrait: $p > 0,10$) a été employée en raison du nombre limité d'observations pour le deuxième niveau (16 écoles).

TAB LEAU 2
Résultats aux analyses factorielles pour la victimisation

Indicateurs	F1	F2	F3	H ²
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 après 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)

Résultats

Le Tableau 3 présente les statistiques descriptives liées aux échelles de victimisation. Ces résultats montrent que durant le dernier mois, les élèves affirment avoir rarement été victimes de violence. Les moyennes varient de 1,09 à 1,52.

TABEAU 3
Distribution de la victimisation dans les écoles

Échelles de victimisation	Moyenne	Écart-type	Indice de symétrie	Indice d'aplatissement	Prévalence (%)
Échelle de victimisation physique	1,17	0,35	40,40	95,67	44,2 %
Échelle de victimisation verbale	1,52	0,61	19,89	18,53	74 %
Échelle de victimisation sur le Web	1,09	0,31	170,40	55,76	22,3 %

Note : La prévalence mesure le pourcentage d'élèves qui a été victime durant le dernier mois. Le fait d'avoir répondu au moins « 2 » (une ou deux fois durant le mois) à l'un des indicateurs des échelles indique que l'élève a été victime au cours du dernier mois. Dans ce cas, il obtient la valeur 1 à l'échelle dichotomique, ce qui correspond au fait d'avoir été victime.

Les élèves affichent des moyennes de 1,17 et 1,09 pour la victimisation physique et sur Internet. Les deux moyennes tendent vers la valeur « 1 », qui équivaut à jamais. La victimisation verbale est un peu plus fréquente avec une moyenne de 1,52. Les trois échelles présentent de fortes asymétries positives, indiquant que les cas de la distribution se concentrent autour des valeurs faibles (voir les indices de symétrie et d'aplatissement). Ces variables furent donc dichotomisées pour les analyses multiniveaux.

Les variables dépendantes étant dichotomiques, les résultats du Tableau 4 ont été obtenus à l'aide de modèles linéaires hiérarchiques généralisés (MLHG). Les variables indépendantes apparaissent par niveau dans la première colonne. Les autres colonnes réfèrent au risque relatif (RR) et à l'intervalle de confiance (IC 95 %) pour les trois types de victimisation.

Sur le plan individuel (niveau 1), plusieurs variables affectent le risque de victimisation. L'adoption de comportements externalisés

T A B L E A U 4
Résultats aux analyses multiniveaux

	Victimisation physique		Victimisation verbale		Victimisation Internet	
	RR	IC 95 %	RR	IC 95 %	RR	IC 95 %
Variables individuelles						
Situation familiale (1 = deux parents présents)	—	—	0,55***	0,43 – 0,69	0,78*	0,58 – 1,04
Origine ethnique (catégorie de référence = caucasien)						
Noir	—	—	—	—	—	—
Arabe	0,44**	0,25 – 0,77	—	—	0,48***	0,36 – 0,65
Asiatique	0,55**	0,28 – 0,94	—	—	—	—
Amérique Latine	—	—	—	—	—	—
Âge (catégorie de référence = 12-13 ans)						
10 ans et 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 (catégorie de référence = aucun acte violent)						
Peu	2,25***	1,50 – 3,36	5,05***	2,93 – 8,69	—	—
Plusieurs	8,30***	5,61 – 12,28	10,75***	6,20 – 8,64	1,82**	1,11 – 2,98
Variables contextuelles						
Intervention des gardiens témoins de violence (catégorie de référence = niveau modéré)						
Niveau faible	1,64**	1,15 – 2,34	1,35*	0,99 – 1,86	—	—
Niveau élevé	—	—	—	—	—	—

TABLEAU 4 (suite)
Résultats aux analyses multiniveaux

	Victimisation physique		Victimisation verbale		Victimisation Internet	
	RR	IC 95 %	RR	IC 95 %	RR	IC 95 %
Dénonciation des victimes aux superviseurs (catégorie de référence = niveau modéré)						
Niveau faible	0,35***	0,23 – 0,54	—	—	0,45**	0,28 – 0,73
Niveau élevé	—	—	2,08**	1,41 – 3,07	—	—
Autodéfense de la part des victimes (catégorie de référence = niveau modéré)						
Niveau faible	3,44***	1,93 – 6,13	1,57**	1,21 – 2,02	—	—
Niveau élevé	—	—	—	—	—	—
Variables environnementales						
Indice de milieu socioéconomique (catégorie de référence = indice modéré)						
Indice faible	—	—	—	—	—	—
Indice élevé	—	—	—	—	—	—
Taille de l'école (catégorie de référence = taille moyenne)						
Peu d'élèves	—	—	—	—	—	—
Beaucoup d'élèves	0,66**	0,45 – 0,98	—	—	—	—

— : variables retirées du modèle à la suite de la procédure par élimination descendante *backward*.

Seuil de retrait: $p > 0,10$

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

augmente le risque de victimisation physique, que les élèves commettent peu d'actes ($RR = 2,25$; $p < 0,01$) ou plusieurs ($RR = 8,30$; $p < 0,01$). Bien que les coefficients soient légèrement différents, le constat précédent s'applique aussi au risque de victimisation verbale et sur Internet. Les garçons affichent un risque accru de victimisation physique ($RR = 2,09$; $p < 0,05$). Les élèves d'origine arabe ($RR = 0,44$; $p < 0,05$) ou asiatique ($RR = 0,51$; $p < 0,05$) sont moins susceptibles d'être victimes de violence physique comparativement aux élèves d'autres groupes ethniques. La présence de deux parents à la maison est associée à un moins grand risque de victimisation verbale ($RR = 0,55$; $p < 0,01$) et sur Internet ($RR = 0,78$; $p < 0,10$). Enfin, les enfants de 11 ans affichent un risque plus faible aux trois formes de victimisation (le RR varie de 0,55 à 0,67).

Les trois variables contextuelles (niveau 2) influencent le risque de victimisation. Premièrement, la dénonciation des victimes aux superviseurs a une influence significative sur les trois types de victimisation. Toutefois, la dénonciation agit comme facteur de risque pour la victimisation verbale ($RR = 2,08$; $p < 0,05$) alors qu'elle agit comme facteur de protection pour la violence physique ($RR = 0,35$; $p < 0,01$) et sur Internet ($RR = 0,45$; $p < 0,05$). Deuxièmement, les élèves fréquentant des écoles où les gardiens interviennent peu voient leur risque de victimisation physique et verbale s'accroître respectivement de 64 % et 35 %. Un faible niveau de gardiennage constitue un facteur de risque. Les élèves provenant des écoles où les victimes se défendent le moins ont aussi un risque accru d'être victimes de violence physique ($RR = 3,44$; $p < 0,01$) et verbale ($RR = 1,57$; $p < 0,05$).

Sur le plan environnemental (niveau 2), les enfants qui fréquentent des écoles où il y a beaucoup d'élèves ont un risque de victimisation physique inférieur aux enfants des autres catégories ($RR = 0,66$; $p < 0,05$). Fréquenter des écoles de grande taille aurait un effet protecteur sur les élèves en ce qui concerne la violence physique.

Des modèles avec des effets d'interaction entre les variables contextuelles et environnementales ont été évalués. Toutefois, aucune relation significative n'a été remarquée, indiquant que les effets des variables contextuelles ne sont pas en fonction des variables environnementales.

Discussion

Cette étude a évalué les relations entre les facteurs individuels, contextuels, environnementaux et le risque de victimisation scolaire. Les résultats soulignent le rôle des caractéristiques individuelles dans l'étude du processus de victimisation et montrent également l'intérêt d'intégrer des variables contextuelles et environnementales. Ces dernières jouent un rôle prépondérant lors d'épisodes de victimisation. Nos résultats indiquent que les variables contextuelles agissent parfois comme facteurs de risque et d'autres fois comme facteur de protection.

Facteurs individuels

Tel qu'il est rapporté dans plusieurs études, les facteurs reliés à l'individu influent sur le risque de victimisation. Les élèves qui manifestent des comportements externalisés sont plus susceptibles d'être victimes d'actes violents (Chen et Astor, 2012 ; Fortin et Strayer, 2000 ; Gaillard, 2005). L'ampleur du risque de victimisation est proportionnelle au nombre de comportements externalisés. Cette relation peut s'expliquer par la riposte des victimes (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). Certaines victimes se vengeront pour dissuader leur agresseur de recommencer. La théorie des sous-cultures déviantes stipule que les délinquants deviennent à leur tour la cible d'attaques parce qu'ils prônent des valeurs favorables à la violence dans la résolution des conflits (Sampson et Lauristen, 1990).

Bien que les comportements externalisés soient le facteur individuel ayant le plus d'influence sur le risque de victimisation physique et verbale, d'autres facteurs propres à l'élève jouent un rôle clé. Comparativement aux filles, les garçons sont plus à risque d'être victimes de violence physique, ce qui s'expliquerait par leur plus grande prédisposition à adopter des comportements agressifs (Fortin et Strayer, 2000 ; Galand *et al.*, 2004 ; Olweus, 1994). Dans l'échantillon, les jeunes de 11 ans risquent moins d'être victimes de tout type de violence que les jeunes de 12-13 ans. Cette observation rejoint les constats de Carrington (2007), qui note une hausse des comportements violents de 11 à 12 ans. La relation entre l'âge et le risque de victimisation serait potentiellement indirecte, puisque l'adoption de comportements externalisés mènerait à la victimisation.

Finalement, les jeunes d'origine arabe ou asiatique affichent un risque de victimisation physique inférieure aux élèves d'autres groupes. Différentes pistes peuvent expliquer ce résultat. Plusieurs élèves s'identifient à plus d'un groupe ethnique et la présente étude n'a pas exploré toutes les possibilités. Seule l'origine ethnique du père a été considérée. Le sens donné aux actes de violence peut aussi varier d'une culture à l'autre. Des études ont trouvé que les jeunes des minorités ethniques sont plus susceptibles de poser des actes violents comparativement aux groupes ethniques dominants (Vervoort, Scholte et Overbeek, 2010), ce qui pourrait expliquer qu'ils soient moins victimes de violence. Bien que, de manière générale, les résultats montrent que les jeunes les plus violents sont également les jeunes qui sont le plus victimes de violence, les analyses ne permettent pas de vérifier si le modèle varie en fonction du groupe ethnique, invitant à la prudence lors de l'interprétation de ce résultat.

Facteurs contextuels

La modélisation employée dans cette étude permet d'apprécier le rôle des facteurs contextuels lors d'épisodes de victimisation et de déterminer s'ils agissent comme facteurs de risque ou de protection. Les élèves fréquentant des écoles où les témoins interviennent le moins en cas d'agression ont un risque accru d'être victimes. Ce résultat souligne le rôle des gardiens dans la prévention de la violence (Cohen et Felson, 1979; Reynald, 2011). Nos résultats indiquent néanmoins qu'une présence accrue de gardiens n'engendrerait pas nécessairement d'effets préventifs supplémentaires. Les écoles où les gardiens potentiels interviennent peu représentent un facteur de risque (mais pas de protection) contextuel dans la présente étude.

Les enseignants, surveillants, directeurs d'école, parents et policiers ont été conceptualisés comme des superviseurs potentiels pouvant exercer un certain contrôle sur l'élève. La dénonciation d'actes violents aux superviseurs aurait pu, selon les attentes, se traduire par une baisse du risque de victimisation. Au contraire, la dénonciation fut associée à une hausse du risque de victimisation physique, verbale et sur Internet. Ce constat peut paraître contre-intuitif de prime abord, mais d'autres études ont obtenu les mêmes résultats (Fekkes *et al.*, 2005). La dénonciation pourrait entraîner des représailles. Plusieurs élèves hésitent d'ailleurs à rechercher de l'aide auprès des enseignants par peur de subir

des repréailles (Newman, Murray et Lussier, 2001). Le système disciplinaire pourrait aussi être en cause, mais notre étude ne documente pas la façon dont la dénonciation est traitée. Les élèves anticiperaient davantage la sanction dans les écoles avec des systèmes disciplinaires stricts où les règlements sont appliqués régulièrement (Apel, Pogarsky et Bates, 2009). Comprendre le traitement des dénonciations par les superviseurs et se pencher sur les expériences punitives des élèves permettraient de mieux interpréter notre résultat sur la dénonciation. Plusieurs études montrent d'ailleurs que l'impunité accroît le risque de récidive (Paternoster et Piquero, 1995; Stafford et Warr, 1993).

Similairement à l'intervention des gardiens, l'autodéfense et la vengeance agissent uniquement comme facteur de risque. Les élèves des écoles où l'autodéfense est moins fréquente ont un risque accru de victimisation physique et verbale. La peur générée lors du passage à l'acte pourrait dissuader un élève qui serait tenté d'agir violemment (Cusson, 1993; Blais et Bacher, 2007; Miethe et McDowall, 1993). L'inaction des victimes peut aussi mener à l'acceptation de la violence dans les écoles et à une minimisation de ses conséquences (Burgess et Akers, 1966). Lorsque les victimes ne se défendent pas, les élèves violents apprennent à tirer profit des occasions d'impunité (Tremblay, 2010).

Facteurs environnementaux

La taille des écoles et l'indice de défavorisation n'ont qu'une faible influence sur le risque de victimisation. Fréquenter une école populeuse diminue le risque de victimisation physique. La taille de l'école agit dans ce cas comme un facteur de protection. Un nombre élevé d'élèves pourrait augmenter le gardiennage et prévenir les événements violents (Cohen et Felson, 1979). Toutefois, cette piste explicative n'est pas privilégiée dans toutes les études. Un nombre élevé d'élèves est souvent associé à l'individualisme, à une cohésion déficitaire entre les élèves (Chen et Astor, 2012) et à un plus grand risque de victimisation (Brookmeyer *et al.*, 2006; Carra, 2009; Smith *et al.*, 2003). Similairement, les écoles affichant les indices de milieux socioéconomiques les plus élevés n'ont pas un taux plus élevé de victimisation. Ce résultat doit cependant être apprécié à la lumière des limites de la présente étude. La majorité des écoles de notre échantillon provient de milieux défavorisés. Le nombre limité d'observations ($n = 16$) au deuxième niveau

est aussi susceptible de limiter la capacité des tests statistiques à déceler des relations significatives.

Interactions entre les facteurs

La perspective écologique sous-entend que les niveaux sont nichés les uns dans les autres et qu'ils s'influencent mutuellement. Il était attendu que les indices de désorganisation sociale tels que les écoles de grande taille et la défavorisation affectent à la hausse le risque de victimisation en raison de contrôles informels déficients (Chen et Astor, 2012; Smith *et al.*, 2003). L'absence d'interaction entre les facteurs contextuels et environnementaux indique que l'effet des premiers n'est pas une fonction des derniers. D'autres études sont nécessaires afin d'étudier les interactions entre les facteurs contextuels et environnementaux, car le faible nombre d'écoles ($n = 16$) et le niveau de défavorisation relativement élevé de toutes les écoles pourraient expliquer l'absence de relation.

Conclusion

Les résultats montrent que la violence est présente et qu'elle touche une majorité d'élèves. En effet, respectivement 74, 44,2 et 22,3 % des élèves ont vécu des épisodes de victimisation sur le plan verbal, physique et sur Internet. Le risque de vivre une expérience de victimisation est associé à des facteurs individuels, contextuels et environnementaux. Ces résultats soulignent l'intérêt de développer des programmes de prévention multifacette pour s'attaquer aux problèmes de violence en milieu scolaire (Clarke, 2009; Khoury-Kassabri *et al.*, 2004). Ces programmes peuvent s'attaquer tant aux jeunes aux comportements externalisés qu'aux contextes où ces actes prennent place.

Nos résultats rappellent que l'implantation de programmes de prévention ne peut se faire sans tenir compte des facteurs de risque et de protection. À titre d'exemple, des programmes de sensibilisation visant à stimuler l'intervention des gardiens ne sauraient avoir une portée universelle. De tels programmes seraient plus susceptibles de produire des effets préventifs au sein des écoles où le gardiennage est à la base déficitaire. La sélection de programmes de prévention doit être adaptée au problème spécifique vécu par l'école (Clarke, 2009).

Finalement, les résultats de la présente recherche doivent être appréciés à la lumière de certaines limites. Les 16 écoles ne proviennent pas d'un échantillon représentatif, limitant les possibilités de généralisation. Les conclusions de la présente étude s'appliquent davantage à la violence physique et verbale. Les futures recherches auraient avantage à adapter les concepts de gardien et d'autodéfense à la réalité virtuelle. Une telle démarche contribuerait à la compréhension de la violence sur Internet et au développement de programmes de prévention sur mesure.

Références

- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P. et Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Apel, R., Pogarsky, G. et Bates, L. (2009). The sanctions-perceptions link in a model of schoolbased deterrence. *Journal of Quantitative Criminology*, 25(2), 201-226.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Capsi, A. et Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138.
- Arseneault, L., Bowes, L. et Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychol Med*, 40(5), 717-729.
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2014). *Portrait de la violence dans les écoles du Québec: retombées sur la pratique et l'opinion publique*. Conférence présentée dans le cadre du 5^e Congrès biennal du CQJDC, Québec.
- Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I. et 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.
- Blais, É. et Bacher J.-L. (2007). Situational deterrence and claim padding: results from a randomized field experiment. *Journal of Experimental Criminology*, 3, 337-352.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 32(1), 69-86.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. et 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. et Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multineaux dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 67-96.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookmeyer, K., Fanti, K. A. et Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 35(4), 504-514.
- Burgess, R. L. et Akers, R. L. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, 14(2), 128-147.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaires; l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Carrington, P. J. (2007). *L'évolution de la délinquance déclarée par la police chez les jeunes Canadiens nés en 1987 et en 1990*. Ottawa, Ontario: Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada.
- Chaix, B. et 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.
- Chen, J.-K. et 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. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et politiques*, 35, 75-85.
- Cohen, L. et Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608.
- Cornish, D. B. et Clarke, R. V. (2008). 2. The rational choice perspective. *Environmental criminology and crime analysis*, 21.
- Cornish, D. B. et Clarke, R. V. (dir.). (1986). *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Denny, S., Peterson, E. R., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., Ameratunga, S., Clark, T. et Milfont, T. (sous presse). Bystander intervention, bullying, and victimization: multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence*.
- Farrington, D. P. et Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime*. Boulder, CO: Westview.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. et Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Felson, M. (1986). Linking criminal choices, routine activities, informal control, and criminal outcomes. Dans D. B. Cornish et R. V. Clarke, *The reasoning criminal* (p. 119-128). New York, NY: Springer.
- Felson, M. (1998). *Crime and everyday life*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Felson, R. B. et Steadman, H. J. (1983). Situational factors in disputes leading to criminal violence. *Criminology*, 21(1), 59-74.
- Fortin, L. et 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), 3-16.

- Gaillard, B. (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif: connaître, prévenir et intervenir*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. et 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), 465-486.
- Ganpat, S. M., Van Der Leun, J. et Nieuwbeerta, P. (2013). The influence of event characteristics and actors' behaviour on the outcome of violent events. *British Journal of Criminology*, 53, 685-704.
- Gottfredson, G. D. et Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools* (vol. 2). New York, NY: Srpinger.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. et 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.
- Gottfredson, D. C., Wilson, D. B. et Najaka, S. S. (2006). School-based crime prevention. Dans L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. D. Welsh et D. L. MacKenzie, *Evidence-based crime prevention, revised edition* (p. 56-164). New York, NY: Routledge.
- Hodges, E. V. et Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. et Zeira, A. (2004). The contribution of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3/4), 187-204.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. et Benbenishty, R. (2009). Middel Eastern Adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159-182.
- Lauritsen, J. L., Sampson, R. J. et Laub, J. H. (1991). The link between offending and victimization among adolescents. *Criminology*, 29(2), 265-292.
- Loeber, R. et Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological bulletin*, 94(1), 68.
- Loeber, R. et Farrington, D. P. (2012). Advancing knowledge about direct protective factors that may reduce youth violence. *American journal of preventive medicine*, 43(2), S24-S27.
- Miethe, T. D. et McDowall, D. (1993). Contextual Effects in Models of Criminal Victimization. *Social Forces*, 71(3), 741-759.
- Moffitt, T. E. et E-Risk Study Team. (2002). Teen-aged mothers in contemporary Britain. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 727-742.
- Newman, R. S., Murray, B. et 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.

- 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 [OMS]. (2002). *Rapport mondial sur la santé et la violence*. Genève, Suisse.
- Ouellet, F. et Hodgins, S. (2014). Synthèse des connaissances sur les facteurs de protection liés à la délinquance. *Criminologie*, 47(2), 231-262.
- Paternoster, R. et Piquero, A. (1995). Reconceptualizing deterrence: an empirical test of personal and vicarious experiences. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 32, 252-286.
- Reynald, D. (2011). *Guarding against crime: measuring guardianship within routine activity theory*. Farnham, Royaume-Uni: Ashgate.
- Sampson, R. J. et 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.
- Sherman, L. W., Farrington, D. P., Welsh, B. C. et MacKenzie, D. L. (2002). *Evidence-based crime prevention*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Smith, P., Ananiadou, K. et Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Stafford, M. C. et Warr, M. (1993). A reconceptualization of general and specific deterrence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30(2), 123-135.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics: International Edition*. Toronto, Ontario: Pearson.
- Tremblay, P. (2010). *Le délinquant idéal. Performance, discipline, solidarité*. Montréal, Québec: Liber.
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H. et Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 1-11.
- Wilcox, P., Madensen, T. D. et Skubak-Tillyer, M. (2007). Guardianship in context: implications for burglary victimization risk and prevention. *Criminology*, 45(4), 771-803.
- 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.

Towards an Ecological Model of Victimization at School

ABSTRACT • *In keeping with the ecological perspective, this article assesses effects of individual, contextual and environmental factors on the risk of becoming a victim of violence at school. A particular emphasis is given to the roles of guardians, handlers and victims. A survey was administered to pupils of 16 elementary schools from an urban area in the province of Quebec (n=838) to learn about their experiences with violence at school. Data were analyzed using a General Hierarchical Linear Model (GHLM). GHLM incorporates, in one model, variables at the school and the pupil levels. Results show that 44.2%, 74% and 22.3% of pupils experienced respectively physical, verbal and Internet violence during the last month. Results indicate that externalized behaviours increase the risk of becoming a victim of verbal and physical violence. Just like self-defence, bystander (potential guardian) interventions lower the risk of becoming a victim of physical and verbal violence. Seeking help from teachers, supervisors or parents increases victimization risk. Encouraging bystander interventions represents an element that could be integrated into prevention programs.*

KEYWORDS • *School, violence, victimization, ecological perspective, guardians.*

Hacia un modelo ecológico de la victimización en el ámbito escolar

RESUMEN • *El presente artículo se inspira de la perspectiva ecológica para verificar la contribución de los efectos de los factores individuales, contextuales y ambientales sobre el riesgo de victimización en el ámbito escolar. El énfasis es puesto particularmente sobre el rol de los cuidadores potenciales, de los supervisores y de las víctimas. Para ello, un cuestionario ha sido administrado a los alumnos de 16 escuelas primarias de una región urbana de Québec (N=838) con el fin de sondear sus experiencias de violencia en el medio escolar. Los datos han sido analizados con la ayuda de un modelo lineal jerárquico generalizado (MLHG – en francés), lo que permite integrar simultáneamente las variables a nivel de la escuela y del alumno. Los resultados indican que 44,2%, 74% y 22,3% de los alumnos respectivamente, han sido víctimas de violencia física, verbal y por Internet en el curso del último mes. Los resultados muestran que la adopción de comportamientos violentos aumenta el riesgo de victimización verbal y física en los alumnos. Las intervenciones de los testigos (cuidadores potenciales) reducen significativamente el riesgo de victimización, así como también lo hace la autodefensa de parte de las víctimas. Solicitar ayuda a los supervisores (maestros, cuidadores o padres) acrecienta el riesgo de victimización. Incitar a los testigos a intervenir representa una pista de solución que podría ser eventualmente integrada a los programas de prevención.*

PALABRAS CLAVE • *Escuela, violencia, victimización, perspectiva ecológica, cuidadores.*