



CONTENTS

Editorial

La violence à l'école : considérations en fonction de l'âge et du sexe

Claire Beaumont, Danielle Leclerc & François Bowen

2

Comparaison de la prosocialité perçue, la prosocialité exprimée et la prosocialité observée selon le genre des enfants âgés de 5 et 6 ans et le contexte éducatif fréquenté

Caroline Bouchard, Sylvain Coutu, Lise Lemay & Nathalie Bigras

4

Filles et garçons face au harcèlement à l'école : deux réalités différentes ?

Benoit Galand & Chloé Tolmatcheff

34

Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement

Claire Beaumont, Eric Frenette & Danielle Leclerc

65

Trajectoires de l'agression indirecte et physique et facteurs de risque interpersonnels chez les filles et les garçons du primaire

Pierrette Verlaan, Stéphanie Boutin, Anne-Sophie Denault & Michèle Déry

96

Exploration des liens de causalité de la perception de l'environnement socio-éducatif sur les conduites agressives et prosociales des élèves à la fin du primaire

François Bowen & Caroline Levasseur

130

Cybervictimation, victimation ordinaire et perception du climat scolaire chez les lycéens français

Catherine Blaya

155



ÉDITORIAL

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE : CONSIDÉRATIONS EN FONCTION DE L'ÂGE ET DU SEXE

RÉDACTEURS INVITÉS :

CLAIRE BEAUMONT, PH.D., UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC,
CANADA

DANIELLE LECLERC, PH.D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-
RIVIÈRES, QUÉBEC, CANADA

FRANÇOIS BOWEN, PH.D., UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL,
QUÉBEC, CANADA.

Lors de la 15^e rencontre du REF – Réseau international de recherche en Éducation et en Formation, colloque tenu à l'Université de Montréal en octobre 2015, un groupe de chercheurs s'est réuni dans le cadre du symposium intitulé : *La violence à l'école : considérations en fonction de l'âge et du sexe*.

Ce symposium sur le thème de la violence à l'école a fait suite à ceux qui ont eu lieu à Louvain-La-Neuve en 2011, ainsi qu'à Genève en 2013, visant cette fois-ci à approcher la thématique dans une optique développementale. La discussion a été centrée sur la différenciation des comportements en fonction du sexe et de l'âge des enfants, tout en ramenant le débat sur le rôle éventuel

que l'école peut jouer pour accompagner les jeunes dans l'acquisition de meilleures compétences relationnelles, et ce, dès le préscolaire. Quels sont les liens entre différentes composantes de l'environnement socioéducatif dans l'expression et la modulation des comportements violents en fonction du sexe et de l'âge des élèves? Dans le cas des différences de sexe dans l'expression des conduites violentes, quelle est l'ampleur de ces écarts tout au long du parcours scolaire? Le personnel éducatif traite-t-il différemment les filles et les garçons, ceux du primaire versus ceux du secondaire ? Dans quelle mesure les interventions visant à développer les compétences relationnelles et sociales, doivent-elles être différenciées selon le sexe et s'ajuster selon l'âge pour être réellement et durablement efficaces?

Ce symposium, que nous avons eu le plaisir de coordonner et qui regroupait des chercheurs francophones français, belges et québécois a donné lieu aux six articles scientifiques publiés dans le présent numéro, textes qui sauront alimenter les débats sur ces questions !



*COMPARAISON DE LA PROSOCIALITÉ PERÇUE,
LA PROSOCIALITÉ EXPRIMÉE ET
LA PROSOCIALITÉ OBSERVÉE SELON LE GENRE
DES ENFANTS ÂGÉS DE 5 ET 6 ANS
ET LE CONTEXTE ÉDUCATIF FRÉQUENTÉ*

*CAROLINE BOUCHARD¹, SYLVAIN COUTU²,
LISE LEMAY³ ET NATHALIE BIGRAS³*

¹ UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC, CANADA

*² UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS-CAMPUS DE
ST-JÉRÔME, QUÉBEC, CANADA*

*³ UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, QUÉBEC,
CANADA*

Les demandes d'information doivent être acheminées à Caroline Bouchard, Université Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Pavillon des Sciences de l'éducation (local 1156), 2320, rue des Bibliothèques, Québec (Québec), G1V 0A6. Courriel : caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ

Cette étude compare la prosocialité des enfants âgés de 5 et 6 ans selon leur genre ainsi que le contexte éducatif fréquenté, et ce, à partir de trois sources et méthodes d'évaluation : 1) la prosocialité perçue par l'adulte; 2) la prosocialité exprimée par l'enfant en situations hypothétiques; et 3) la prosocialité observée lors d'interactions sociales entre pairs. Les résultats démontrent que les filles sont perçues par leurs éducatrices ou leurs enseignantes comme étant plus prosociales que les garçons, mais ils ne révèlent pas d'effet significatif de genre en ce qui concerne la prosocialité exprimée et la prosocialité observée. Les enfants en maternelle affichent des scores plus élevés à la prosocialité exprimée que ceux en centre de la petite enfance (CPE), alors que c'est l'inverse en prosocialité observée. Ces résultats sont discutés au regard de leur implication dans la prévention de la violence en contextes éducatifs.

MOTS-CLÉS

Comportements prosociaux, prosocialité, différences de genre, différences de sexe, éducation à la petite enfance, service de garde, centre de la petite enfance, maternelle.

ABSTRACT

This study compares the prosociality of the children 5-6 years according to gender and educational background they attend, in three assessment methods either : 1) prosociality perceived by adults; 2) prosociality expressed by children in hypothetical situations; and 3) prosociality observed during social interactions. The results show that girls are perceived as more prosocial than boys by their early childhood educators or teachers, but did not reveal a significant effect of gender regarding the expressed prosociality or observed prosociality. Children in kindergarten obtain higher expressed prosociality scores than children in childcare, while the reverse is true for the observed prosociality. These results are discussed in terms of their involvement in the prevention of violence in educational contexts.

KEY WORDS

Prosocial behavior, prosociality, gender differences, sex differences, early childhood education, childcare and kindergarten.

INTRODUCTION

Le phénomène de la violence à l'école interpelle de plus en plus les élèves, les parents, les enseignants.es¹, les intervenants.es scolaires, les chercheurs.ses et les décideurs.ses politiques. Un projet de loi (PL56) a ainsi été adopté par le gouvernement québécois en 2012 afin d'enjoindre les écoles de la province de Québec (Canada) à adopter des mesures visant à la prévenir. Cette mobilisation témoigne de la volonté des instances gouvernementales et des milieux responsables de l'éducation de prendre les moyens nécessaires pour assurer à tous les élèves un milieu éducatif sain, pacifique et sécuritaire, propre à favoriser leur réussite éducative.

Depuis bon nombre d'années, plusieurs recherches ont été effectuées afin de mieux comprendre le phénomène de la violence à l'école et de proposer des moyens de prévention efficaces (p. ex., Goldstein et Conoley, 1997; Le Blanc, 1999; Leadbeater, Sukhawathanakul, Smith et Bowen, 2015; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015; Tremblay, 2006; Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté et Tremblay, 2007 ; Verlaan, Déry et Boutin, 2012). Un de ces moyens de prévention consiste notamment à favoriser, dès la petite enfance, l'apprentissage d'habiletés sociales et émotionnelles qui facilitent l'adaptation sociale au sein de leur groupe en service de garde. Ces apprentissages, réalisés en amont de leur parcours scolaire au primaire, permettent aux jeunes enfants d'être mieux outillés en vue d'établir et de maintenir des rapports harmonieux avec leurs pairs et de résoudre pacifiquement les conflits interpersonnels qui les concernent, à court comme à plus long terme (Bouchard, Coutu et Landry, 2012; Bouchard *et al.*, 2015).

D'ailleurs, les contextes éducatifs du centre de la petite enfance² (CPE) et de la maternelle, fréquentés par la majorité des enfants à cette période, constituent des milieux de socialisation privilégiés. Les occasions d'entrer en relation avec les autres y sont nombreuses, complexes et diversifiées, ce qui a pour effet d'occasionner des conflits avec autrui (Bouchard *et al.*, 2012; Coplan et Arbeau, 2009; Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Or, la manière dont l'enfant gère et règle ses conflits avec les pairs de son groupe ou de sa classe peut influencer significativement la qualité des rapports qu'il établit, entretient et maintient avec eux (Bouchard *et al.*, 2012).

La prosocialité, définie comme l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (aider, réconforter) ainsi que le partage de coûts et bénéfices avec autrui (partager, coopérer, etc.) (Bouchard,

¹ Étant donné que l'échantillon à l'étude se compose uniquement de femmes, les termes « éducatrice » et « enseignante » seront privilégiés tout au long de l'article.

² Le ministère de la Famille met le programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance* à la disposition des milieux, mais de façon non prescriptive.

Cloutier et Gravel, 2006; Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006, Bouchard, Cloutier, Gravel et Sutton, 2008, Bouchard *et al.*, 2012, Bouchard *et al.*, 2015), fait notamment partie du répertoire de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels que l'enfant doit posséder pour interagir positivement avec les autres (Denham *et al.*, 2003; Ladd, 2005; Ladd et Sechler, 2013; Lafontana et Cillessen, 2002; Spinrad et Eisenberg, 2009; Warden et MacKinnon, 2003). L'acquisition de stratégies prosociales est d'autant plus importante qu'elle constitue un atout dont peuvent bénéficier les enfants à très long terme. Eisenberg et ses collaborateurs (1999) ont effectivement démontré que les comportements prosociaux observés à l'intérieur d'un groupe d'enfants âgés de 4-5 ans prédisaient leur niveau de prosocialité à l'âge adulte (19-20 ans).

La prosocialité favorise ainsi l'insertion de l'enfant dans une trajectoire développementale positive et elle s'avère garante de sa réussite éducative présente et ultérieure (Eisenberg, Fabes et Spinrad, 2006; Janus et Offord, 2000, 2007; Junttila, Voete, Kaukiainen et Vauras, 2006; Larose, Duchesne, Boivin, Vitaro et Tremblay, 2015; Nantel-Vivier *et al.*, 2009; Pakaslahti, Karjalainen et Keltikangas-Jaervinen, 2002; Rubin, Bukowski et Parker, 1998; Spinrad et Eisenberg, 2009; Vitaro, 2009; Vitaro Brengden, Larose et Tremblay, 2005). L'ensemble des constats effectués jusqu'ici témoigne du fait que la prosocialité revête une grande importance dans l'optique de la prévention de la violence à l'école (Poulin et Beaumont, 2015). En outre, il atteste l'importance de l'étudier avant l'entrée des enfants dans leur parcours scolaire (en CPE à 4-5 ans) et leur passage au primaire (en maternelle à 5-6 ans).

Précisons que même si la prosocialité exerce une fonction préventive et qu'elle contribue à l'adaptation sociale des enfants, plusieurs questions demeurent quant aux liens pouvant notamment exister entre les caractéristiques individuelles des enfants (p. ex., âge, genre, habiletés sociocognitives) et la prosocialité. Déjà, en 1991, Miller, Bernzweig, Eisenberg et Fabes avaient soulevé la pertinence d'étudier l'influence de facteurs tels que l'âge et le genre sur la prosocialité des enfants. C'est d'ailleurs l'objectif poursuivi dans cette étude, où l'âge correspond toutefois aux contextes éducatifs fréquentés par les enfants (à 5 ans en CPE et à 6 ans en maternelle).

PROSOCIALITÉ DES FILLES ET DES GARÇONS ÂGÉS DE 5 ANS EN CPE ET DE 6 ANS EN MATERNELLE

Chez l'enfant, les comportements prosociaux émergent suivant sa capacité de se percevoir comme un être différencié des autres d'une part, et d'autre part,

augmentent parallèlement à sa capacité de prise de perspective d'autrui (Bouchard *et al.*, 2012). Vers l'âge de 4-5 ans, l'enfant devient ainsi plus habile dans l'identification et la reconnaissance des émotions et des besoins d'autrui, ce qui favorise une plus grande variété et complexité de stratégies prosociales de résolution de problèmes interpersonnels qu'auparavant (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006; Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006). À titre d'exemple, il peut maintenant offrir de l'aide et du réconfort à un pair en détresse, protéger un protagoniste en difficulté, échanger un jouet contre un autre, aider un enfant à résoudre un problème interpersonnel, etc.

Même si la tendance veut que plus l'enfant avance en âge, plus il manifeste des comportements prosociaux, les résultats issus de la méta-analyse d'Eisenberg et Fabes (1998), rapportés dans Eisenberg *et al.* (2006), démontrent que la taille de l'effet varie selon certaines caractéristiques propres aux études. À titre indicatif, les devis de recherche corrélationnels employés en milieu naturel (en anglais, *naturalistic/correlational designs*) sont plus susceptibles d'être privilégiés pour mesurer la prosocialité auprès de très jeunes enfants, alors que ceux en laboratoire (en anglais, *experimental/structured designs*) tendent à être utilisés auprès des plus vieux (Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006). Or, on observe une plus forte augmentation des comportements prosociaux avec l'âge dans le cas de mesures autorapportées (en anglais, *self-report*) ou celles perçues par autrui (en anglais, *other-report*), en comparaison avec des mesures observationnelles. Quoi qu'il en soit, nonobstant ces effets reliés aux caractéristiques des études, une relation positive significative demeure entre la prosocialité et l'âge des enfants.

Au-delà de l'âge, il est généralement admis que les filles sont plus prosociales que les garçons. Pourtant, les résultats empiriques cumulés au fil des années ne permettent pas de dégager des conclusions claires à propos des différences de genre en prosocialité. En effet, tant les résultats de la méta-analyse d'Eisenberg et Fabes (1998) (voir Eisenberg *et al.*, 2006) que ceux issus des travaux de Bouchard et ses collaborateurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2008, 2015) démontrent que les différences de genre sont modulées par la source d'information (l'adulte, l'enfant lui-même ou l'observateur) et la méthode d'évaluation de la prosocialité (les questionnaires, les entrevues utilisant des situations hypothétiques et l'observation systématique).

De manière plus précise, les résultats de Bouchard et ses collaborateurs (2015) font ressortir qu'à l'âge de 4 ans, soit plus précisément en début d'année en CPE (automne), les filles sont perçues par leurs éducatrices comme étant plus prosociales que les garçons. En revanche, leurs analyses effectuées sur les

données issues de la prosocialité exprimée par les enfants eux-mêmes et de la prosocialité observée par un expérimentateur ne révèlent pas d'effet significatif de genre. Ces résultats conduisent d'ailleurs les auteurs à conclure qu'un biais perceptuel de genre peut opérer dans l'évaluation de la prosocialité des enfants par leur éducatrice en centre de la petite enfance. Précisons par ailleurs que la mesure observationnelle de la prosocialité utilisée dans leur étude ne se limitait qu'à la fréquence des comportements observés en situation de jeu symbolique avec un pair. Des mesures également reliées à la qualité et à l'intensité des comportements prosociaux observés auraient pu permettre d'étudier plus finement le phénomène de la prosocialité des filles et des garçons.

Toujours en début d'année en maternelle au Québec (Canada), d'autres travaux ont également démontré que les enseignants.es évaluent les filles comme plus prosociales que les garçons, en dépit du fait que cette différence de genre ne soit pas si marquée dans les données obtenues auprès des enfants eux-mêmes (prosocialité exprimée) (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006). En effet, à l'exception d'une seule mesure hypothétique de résolution de problèmes interpersonnels sur sept, les données n'ont pas fait ressortir de différence significative selon le genre. Notons toutefois qu'aucune mesure observationnelle n'avait été prévue dans cette étude, laissant alors la question de l'objectivation entière.

Ces résultats émanant d'un corpus grandissant de recherches, dont une méta-analyse, laissent entrevoir la possibilité qu'une perception différentielle de genre existe dans l'évaluation de la prosocialité des enfants. Or, dans les études antérieures de Bouchard et ses collaborateurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2015), la prosocialité des enfants a été évaluée en début d'année en CPE ou en maternelle. Il est ainsi plausible de penser que l'évaluation des éducatrices et des enseignantes ait davantage été influencée par les stéréotypes de genre et que cette perception différentielle de genre puisse s'atténuer au fil de l'année. Ainsi, il apparaît pertinent de continuer à examiner la prosocialité des filles et des garçons dans les contextes éducatifs du CPE et de la maternelle, où les éducatrices et les enseignantes ont comme rôle de favoriser le développement de comportements harmonieux chez l'enfant, de prévenir des difficultés ultérieures et de promouvoir des rapports égalitaires, tant chez les filles que chez les garçons (Derman-Sparks et A.B.C. Task Force, 1989; ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, 2011; ministère de la Famille et des Aînés, 2007; UNESCO, 2012).

Afin d'appréhender au mieux le phénomène de la prosocialité et de prévenir par le fait même la violence à l'école, il s'avère nécessaire de la mesurer à partir de plusieurs sources et méthodes d'évaluation. L'objectif de cet article

visé donc à comparer la prosocialité selon le genre des enfants et le contexte éducatif qu'ils fréquentent (à 5 ans en CPE et à 6 ans en maternelle québécoise), et ce, selon trois sources et méthodes d'évaluation : 1) la perception des éducatrices en CPE et des enseignantes en maternelle 5 ans (prosocialité perçue); 2) l'autorévélation des enfants en situations hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels (prosocialité exprimée); et 3) l'observation de leurs comportements prosociaux dans le groupe et la classe (prosocialité observée). De cette manière, un portrait plus complet et nuancé de la prosocialité des enfants âgés de 5 ans en CPE et de 6 ans en maternelle, filles et garçons, pourra être tracé.

CONTEXTES ÉDUCATIFS DU CPE ET DE LA MATERNELLE

Au Québec, les CPE consistent en des services de garde éducatifs en installation et sans but lucratif, gérés par des conseils d'administration et dont la majorité des membres sont des parents utilisateurs (ministère de la Famille, 2007). Ces services de garde éducatifs, fréquentés par 65,1 % des enfants de 4 ans en 2009 (à temps partiel ou temps plein), sont chapeautés par le ministère de la Famille (nouvelle appellation en 2015). Depuis 1997, ce réseau de services de garde à but non lucratif est en grande partie financé par l'État. Alors qu'entre 1997 et 2004 le tarif horaire se situait à 5\$ CAD, il est passé à 7\$ CAD par jour de 2004 à 2015 (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Actuellement, ce tarif vient d'augmenter et il peut varier de 7,30\$ à 20,00\$ par jour selon le revenu familial. On compte au total 228 000 places subventionnées, entre autres réparties dans 1 500 CPE (ministère de la Famille, 2015).

Précisons que chaque CPE est tenu de respecter un ensemble de normes concernant les lieux, le personnel et l'organisation. À titre d'exemple, au moins deux membres du personnel éducateur sur trois doivent être qualifiés et présents chaque jour auprès des enfants, durant la prestation des services de garde. Jusqu'à 10 enfants de 4-5 ans peuvent être regroupés ensemble auprès d'une même éducatrice. Enfin, chaque CPE doit adopter un programme éducatif principalement centré sur le développement global de l'enfant et son adaptation progressive et harmonieuse à la vie en collectivité et le faire approuver (ministère de la Famille et des Aînés, 2007).

La majorité des enfants amorcent leur parcours scolaire en maternelle 5 ans (98 %), et ce, même si sa fréquentation ne s'avère pas obligatoire au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Gratuite, la maternelle 5 ans est offerte sous l'enceinte d'une école primaire. Chaque classe peut accueillir jusqu'à 20 enfants. Les enseignantes détiennent un baccalauréat en éducation

préscolaire et en enseignement primaire. Elles appliquent le programme d'éducation préscolaire contenu dans le Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, l'Enseignement supérieur et la Recherche (pour plus de détails, voir ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Notons que ce programme éducatif, tout comme celui des services de garde, définit des objectifs de socialisation qui touchent directement à la prosocialité des enfants. Dans les deux cas, des finalités éducatives sont attendues en lien avec l'apprentissage de stratégies prosociales de résolution de problèmes interpersonnels, le contrôle des émotions négatives et la capacité de collaborer, de s'entraider et d'établir des rapports harmonieux et d'amitié avec les autres enfants du groupe en CPE ou de la classe en maternelle. En somme, ces deux contextes éducatifs constituent des mesures universelles permettant de favoriser la prosocialité des filles et des garçons, à une période faste de leur développement.

MÉTHODE

PARTICIPANTS

Le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants, soit celles des enfants, leur famille, leurs éducatrices et leurs enseignantes. L'échantillon à l'étude est composé de 108 enfants en centres de la petite enfance (54 filles et 53 garçons), dont l'âge moyen se situe à 59,21 mois (É.T. = 4,82) (filles : $M = 59,06$ mois, É.T. = 5,23; garçons : $M = 59,36$ mois, É.T. = 4,44). Il compte également 117 enfants en maternelle 5 ans (70 filles et 47 garçons), dont l'âge moyen est de 73,39 mois (É.T. = 4,09) (filles : $M = 73,86$ mois, É.T. = 4,03; garçons : $M = 72,70$ mois, É.T. = 4,12).

Tableau 1.

Fréquence associée aux caractéristiques des participants à l'étude (%)

Variables	CPE (n = 108)	Maternelle (n = 117)	χ^2
Sexe des enfants			2,39
Filles	53 (49,5)	70 (59,8)	
Garçons	54 (50,5)	47 (40,2)	
Structure familiale			7,39*
Biparentale	86 (82,7)	78 (66,7)*	
Monoparentale, garde partagée ou autre	18 (17,3)	39 (33,3)	
Langue maternelle			0,04
Français	98 (94,2)	111 (94,9)	
Anglais, espagnol, autre ou deux langues	6 (5,8)	6 (5,1)	
Taille de la fratrie			11,33***
Aucun	8 (7,7)	26 (22,2)**	
Un	60 (57,7)	60 (51,3)	
Deux	28 (26,9)	19 (16,2)	
Trois ou +	8 (7,7)	12 (10,3)	
Occupation du répondant			9,81*
Travail temps complet	80 (76,9)	82 (73,9)	
Travail mi-temps	8 (7,7)	8 (7,2)	
Sans emploi	2 (1,9)	13 (11,7)*	
Aux études	7 (6,7)	3 (2,7)	
Congé parental	7 (6,7)	5 (4,5)	
Scolarité du répondant			4,96
Pas de DES	3 (2,9)	9 (7,8)	
DES	8 (7,7)	15 (12,9)	
Diplôme collégial	37 (35,6)	41 (35,3)	
Diplôme universitaire 1 ^{er} cycle	36 (34,6)	32 (27,6)	
Diplôme universitaire 2 ^e ou 3 ^e cycle	20 (19,2)	19 (16,4)	
Revenu familial brut			21,47***
14 999\$ et moins	5 (4,9)	13 (11,3)	
15 000 -29 999\$	5 (4,9)	13 (11,3)	
30 000-49 999\$	3 (2,9)	16 (13,9)*	
50 000-69 999\$	21 (20,4)	28 (24,3)	
70 000 -99 999\$	21 (20,4)	14 (12,2)	
100 000\$ et plus	48 (46,6)	31 (27,0)*	

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Dans le contexte du CPE, certaines données (n = 3) sont manquantes, dû au fait que des participants n'ont pas complété le questionnaire permettant de colliger ces informations.

À la lecture du Tableau 1, il est possible de constater que les enfants, tant ceux issus des CPE que ceux de la maternelle, proviennent majoritairement d'une famille nucléaire comptant un ou deux enfants et où la langue maternelle est le français. De même, la majorité des parents ayant participé à la recherche

a effectué des études postsecondaires, travaille à temps plein et gagne un revenu brut de plus de 50 000\$ par année.

Avant de poursuivre, il importe de préciser que des distinctions s'appliquent selon les contextes éducatifs (5 ans en CPE et 6 ans en maternelle). En effet, les résidus standardisés des analyses de chi-carré démontrent que significativement plus d'enfants en maternelle que d'enfants en CPE proviennent d'une famille monoparentale (avec garde partagée ou autre mode de garde) comptant un seul enfant, dont le parent est sans emploi et pour laquelle le revenu familial se situe entre 30 000 et 49 999\$³³. Dans le même sens, on retrouve significativement moins d'enfants de maternelle issus d'une famille biparentale et ayant un revenu familial de plus de 100 000\$, comparativement aux enfants en CPE. Ces données devront donc être considérées dans l'interprétation des résultats.

Parallèlement, l'échantillon se compose de 15 éducatrices provenant de six CPE de la région de Québec (Québec, Canada), ayant en moyenne 19,2 ans d'expérience dans le domaine (É.T. = 8,05). Parmi ces dernières, 42,9 % détiennent un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance, alors que 57,1 % ont une formation autre (p. ex., attestation d'études collégiales, certificat universitaire et baccalauréat). La majorité d'entre elles (69,2 %) n'a pas effectué de formation continue au cours de la dernière année. L'échantillon comporte aussi 12 enseignantes issues de huit écoles primaires de la région de Québec (Québec, Canada), ayant en moyenne 12,0 ans d'expérience dans le domaine (É.T. = 7,14). Parmi ces dernières, 81,8 % détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et 18,2 % ont une formation autre (2^e ou 3^e cycle universitaire). La majorité d'entre elles (72,7 %) a effectué de la formation continue au cours de la dernière année.

Précisons que le nombre d'années d'expérience en service de garde (éducatrice) et en enseignement (enseignante) (en dessous et au-dessus de la moyenne), la formation initiale (DEC/BAC/autre) et la formation continue (oui/non) de l'éducatrice et de l'enseignante ne s'avèrent pas reliées au score moyen de la prosocialité perçue des enfants, tel que révélées par des tests de comparaison de moyennes.

MATÉRIEL

Conformément à l'objectif principal de l'étude, les données de la prosocialité sont récoltées à partir de trois sources et méthodes d'évaluation : 1)

³³ Le revenu familial médian était de 68 000\$ CAD en 2010 (La Presse, 2013).

l'éducatrice de l'enfant au centre de la petite enfance ou l'enseignante en maternelle remplit un questionnaire d'évaluation de la prosocialité (prosocialité perçue); 2) l'enfant lui-même répond à des questions issues de mises en situation hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels (prosocialité exprimée); 3) l'expérimentateur observe l'enfant au moyen d'un outil d'observation (prosocialité observée).

Prosocialité perçue : *Strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ/version française; Goodman, 1997)*. Remplie par l'éducatrice attitrée à l'enfant au centre de la petite enfance ou par l'enseignante titulaire de l'enfant en classe de maternelle, l'échelle prosociale de cet outil d'évaluation permet d'apprécier le niveau de prosocialité perçue. Celle-ci regroupe cinq items de type Likert en trois points, allant d'atypique à typique (0 = *pas vrai*; 1 = *parfois vrai ou un peu vrai* et 2 = *très vrai*) : (a) est sensible aux autres; (b) partage facilement avec les autres enfants; (c) aide volontiers quand quelqu'un se fait mal; (d) gentil avec les plus jeunes; (e) toujours prêt à aider. Dans le cadre de la présente étude, le niveau de cohérence interne (alpha de Cronbach) est satisfaisant et se situe à 0,80 dans le contexte des centres de la petite enfance à 4 ans et à 0,81 en maternelle 5 ans. Enfin, un score à la prosocialité perçue est dégagé à partir de la somme des scores attribués à chacun des items.

Prosocialité exprimée : *Perception social*⁴ (Pagé, 1995). Deux séquences vidéo par type de situations transactionnelles (affiliatif, ambigu et agoniste) sont présentées aux enfants : (a) affiliatif (tous deux à vélo, le protagoniste A (garçon) approche du protagoniste B (fille) et lui fait une accolade/deux fillettes collaborent dans la réalisation d'un casse-tête); (b) ambigu (sournoisement, une fillette pince une autre enfant dans le dos et, à la vue de l'éducatrice, s'empresse aussitôt de s'amender en lui faisant la bise pour la consoler/un garçon désirant obtenir le cheval en possession d'une fille s'avance vers elle pour lui parler à l'oreille); (c) agoniste (une fillette tente d'enlever le pinceau des mains d'un garçon pendant une activité de bricolage/deux garçons se bousculent afin d'obtenir une ceinture portée par l'un d'eux qui est projeté sur le mur). Pour toutes ces séquences, l'enfant doit procéder à différentes évaluations, dont la réaction hypothétique en réponse à la question suivante: « Qu'est-ce que tu aurais fait à la place de l'enfant (cible) ? ».

Pour chaque séquence vidéo (n = 6 au total, soit deux par situation transactionnelle), le score de l'enfant peut varier entre un (1) et cinq (5) : a) un

⁴ Il faut noter que l'influence du genre du protagoniste dans les séquences vidéo présentées aux enfants sur les réponses de ces derniers n'a pas été vérifiée. Or, les prochaines études devraient tenter de circonscrire cet effet, de manière à éviter cette variable confondante.

score d'un (1) indique que sa réaction est prosociale active (p. ex., « Je me serais excusé »); b) un score de deux (2) renvoie à une réaction prosociale passive (p. ex., « Je serais content »); c) un score de trois (3) montre que l'enfant réagit de manière neutre (p. ex., « Je n'aurais pas fait cela »); d) un score de quatre (4) témoigne d'une réaction agoniste passive de sa part (p. ex., « J'aurais pleuré »); et e) un score de cinq (5) désigne une réaction agoniste active (p. ex., « Je l'aurais poussé »). Un encodeur ayant préalablement reçu une formation de vingt heures a analysé le contenu des réponses des enfants. Afin de calculer le pourcentage global d'accords entre l'encodeur et la chercheuse principale, 15 % de l'échantillon total (n = 34 enfants) a été utilisé. Leur pourcentage d'accord global se situe à 88 %.

De ce codage initial de chacune des réactions de l'enfant aux six séquences vidéo est tirée la variable finale, soit le nombre total de réactions prosociales (actives + passives) auquel l'enfant a recours en contexte affiliatif (situations du vélo et du casse-tête), le nombre total de réactions prosociales exprimées en contexte ambigu (situations « pincer » et « pouliche ») et le nombre de réactions prosociales en contexte agoniste (situations du pinceau et de la ceinture). Il en ressort donc trois variables finales dont le score peut varier de 0 à 2, relativement au nombre total de séquences présentées (n = 2) à l'enfant par type de situations transactionnelles (affiliatif, ambigu et agoniste). De manière plus précise, la réaction prosociale de l'enfant correspond à un comportement ou à un énoncé impliquant une préoccupation pour autrui et un engagement prosocial direct envers l'autre ou encore une préoccupation pour autrui sans toutefois que le geste ou bien l'énoncé ne soit pas directement dirigé vers la personne concernée. Il peut aussi s'agir d'une émotion interpersonnelle positive.

Prosocialité observée: *Individual Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) (Downer, Booren, Hamre, Pianta et Williford, 2012). L'inCLASS est un outil d'observation qui mesure la capacité des enfants à interagir avec leur éducatrice/enseignante ou leurs pairs dans le groupe au service de garde ou leur classe en maternelle, de même que celle à s'orienter et s'engager dans les tâches ou activités. De manière plus précise, trois domaines composent l'inCLASS, ceux-ci étant notamment assortis de dimensions et d'indicateurs comportementaux (voir Downer *et al.*, 2012): 1) Interactions avec l'éducatrice ou l'enseignante (engagement positif, communication, conflit); 2) Interactions avec les pairs (sociabilité, communication, affirmation, conflit); et 3) Orientation envers la tâche (engagement, indépendance/autonomie, gestion des comportements).

Dans le cadre de cette étude, seule la dimension relative à la sociabilité du domaine des interactions sociales de l'enfant avec ses pairs a été retenue

(indicateurs : recherche de proximité, partage d'affect positif avec eux, coopération et popularité). Bien que cette dimension puisse sembler renvoyer à un concept plus large que celui de la prosocialité, il n'en demeure pas moins que les indicateurs qui la recouvrent touchent bel et bien à des éléments permettant de la mesurer. Qui plus est, cette mesure permet non seulement de tenir compte de la quantité des comportements observés, mais également de leur qualité et de leur intensité.

Afin de déterminer le niveau de sociabilité de l'enfant avec ses pairs, des observatrices formées et accréditées ont observé chaque enfant, tour à tour, pendant une heure dans son groupe au service de garde ou dans sa classe en maternelle. Quatre cycles d'observation d'une durée de 15 minutes chacun (10 minutes d'observation et de 5 minutes de cotation) étaient effectués pendant la matinée, en alternance entre quatre enfants à la fois, jusqu'à totaliser une durée d'une heure au total par enfant. À chaque cycle, les observatrices notaient toutes informations pertinentes comme le type d'activité en cours (p. ex., grand groupe, jeu libre), le nombre d'adultes et d'enfants présents, etc. Quatre observatrices (deux en CPE et deux en maternelle 5 ans) ont suivi une formation d'une durée de deux jours dans le but d'effectuer cette partie de la collecte des données. Après la formation, les observatrices ont subi avec succès un test de certification permettant d'attester la qualité de leurs observations et leur capacité à utiliser adéquatement la grille de l'inCLASS.

Enfin, précisons que le score associé au niveau de sociabilité de l'enfant a été dégagé à partir des indicateurs nommés ci-dessus et suivant une échelle de type Likert en sept points (1 et 2 = niveau faible; 3, 4 et 5 = niveau modéré; et 6 et 7 = niveau élevé).

PROCÉDURE

Les enfants ont été recrutés dans des CPE et des écoles situés dans la région de Québec et Chaudière-Appalaches (Québec, Canada). Une fois que les éducatrices et les enseignantes acceptaient de participer volontairement à la recherche, des documents étaient acheminés aux parents afin de confirmer la participation de leur enfant à la recherche (formulaire de consentement) et, le cas échéant, obtenir le questionnaire permettant de dégager les informations portant sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille. Une fois remplis, les parents remettaient ces documents à l'éducatrice ou l'enseignante de leur enfant.

Les données recueillies dans le cadre de la présente étude ont nécessité deux visites au CPE ou en classe maternelle de l'enfant. Lors d'une première visite, les enfants ont été observés dans le cadre du déroulement habituel de leurs activités journalières en groupe ou en classe, au moyen de l'inCLASS (Downer *et al.*, 2012). Aussi, les questionnaires remplis par l'éducatrice ou l'enseignante qui permettent de dégager ses caractéristiques personnelles et professionnelles ainsi que les données de la prosocialité perçue lui ont été remis sur place. À l'occasion d'une deuxième visite, une entrevue semi-structurée menée par des expérimentateurs ayant préalablement reçu une formation de 10 heures a été réalisée avec chacun des enfants. Lors de cette entrevue, la mesure hypothétique de la prosocialité exprimée leur a été administrée.

RÉSULTATS

Conformément à l'objectif poursuivi par cette étude qui consiste à comparer la prosocialité selon le genre des enfants et le contexte éducatif qu'ils fréquentent (à 5 ans en CPE et de 6 ans en maternelle québécoise) selon les sources et méthodes d'évaluation, la présentation des résultats est divisée en trois parties. La première partie présente les données relatives à la prosocialité perçue par les éducatrices en CPE et les enseignantes en maternelle, alors que la deuxième section rend compte des résultats de la prosocialité exprimée par les enfants eux-mêmes. Afin de compléter et de mieux circonscrire l'évaluation de la prosocialité, la troisième partie traite les données de la prosocialité observée. Il faut d'ailleurs noter que des analyses corrélationnelles effectuées entre toutes les mesures de la prosocialité témoignent de l'hétérogénéité ($r = 0,01$ à $0,31$) du construit (voir Tableau 2), et donc, de la pertinence de recourir à ces diverses sources et méthodes pour l'évaluer.

Tableau 2.

Corrélations entre les variables de la prosocialité

<i>Variables de la prosocialité</i>	1	2	3	4	5
1. Prosocialité perçue	1				
2. Prosocialité exprimée (situations affiliatives)	-.02	1			
3. Prosocialité exprimée (situations ambiguës)	-.08	.31**	1		
4. Prosocialité exprimée (situations agonistes)	-.01	.22**	.24**	1	
5. Prosocialité observée	-.02	-.03	-.02	.10	1

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

PROSOCIALITÉ PERÇUE PAR LES ÉDUCATRICES EN CPE ET LES ENSEIGNANTES EN MATERNELLE

Afin de mesurer l'effet du genre et du contexte éducatif sur la prosocialité perçue des enfants, un modèle mixte d'analyse de la variance a été ajusté aux données de cette variable, en prenant la variable « éducatrice/enseignante de l'enfant » ($n = 27$) comme facteur aléatoire ainsi que le genre et le contexte éducatif (CPE à 5 ans et maternelle à 6 ans) comme facteurs fixes. En effet, ce modèle permet de tenir compte de la variabilité associée à l'éducatrice ou l'enseignante ($n = 27$) qui évalue la prosocialité des enfants de son groupe (valeur estimée des paramètres de covariance = 0,003). Pour ce faire, la procédure MIXED du logiciel SAS a été utilisée.

Les résultats de cette analyse de la variance démontrent une différence significative selon le genre, les éducatrices et les enseignantes relevant davantage de prosocialité chez les filles ($M = 8,80$; É.T. = 0,28) que chez les garçons ($M = 8,06$; É.T. = 0,29) ($F(1, 195) = 7,87, p = .006$)⁵. Par ailleurs, aucune différence significative reliée au contexte éducatif n'est ressortie ($F(1, 25) = 0,01, p = .93$), ni d'effet d'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 195) = 1,17, p = .28$). Précisons que, bien que l'hypothèse d'homogénéité de la variance associée à cette première analyse ait été vérifiée, celle de la normalité de la distribution ne l'a pas été. Or, étant donné la nature des données associées à cette variable (46 % des enfants obtiennent le score maximum de 10, soit 104/226; 46 en CPE et 58 en maternelle) (effet plafond), il n'a pas été possible d'effectuer de transformations préalables à l'analyse.

Il a donc été décidé de conduire une deuxième analyse de la variance, toujours selon un modèle mixte, mais cette fois avec une distribution binomiale. Il s'agit là de modéliser la probabilité qu'un enfant obtienne un score de 10. Les résultats obtenus confirment un effet associé au genre de l'enfant $F(1, 195) = 7,93, p = .005$, où plus de filles (54,4 %) que de garçons (34,1 %) sont susceptibles d'obtenir un score de 10.

Prosocialité exprimée par les enfants. Puisque la distribution des données associées aux variables de la prosocialité exprimée (réactions prosociales en contextes affiliatifs, réactions prosociales en contextes ambigus et réactions prosociales en contextes agonistes) ne suit pas une loi normale, un modèle mixte d'analyse de la variance avec distribution binomiale a été privilégié. La probabilité d'obtenir un nombre de réactions prosociales équivalent à 1 ou 2

⁵ À toutes fins utiles, il n'est pas possible de relever la taille de l'effet dans le cadre d'un modèle mixte.

(comparativement à un score de 0) a été modélisée selon les situations présentées aux enfants lors de l'entrevue semi-dirigée (affiliative, ambiguë et agoniste).

En situations affiliatives, les résultats de cette modélisation font ressortir un effet associé au contexte éducatif ($F(1, 24) = 8,81, p = .007$), où plus d'enfants de 5 ans en maternelle obtiennent un score de 1 ou 2 (57 %) que d'enfants âgés de 4 ans en CPE (35,2 %). Aucun effet lié au genre ($F(1, 191) = 0,67, p = .41$), ni au « genre x contexte éducatif » ($F(1, 191) = 0,16, p = .69$) ne ressort des analyses. En situations ambiguës, les analyses ne révèlent aucun effet de genre ($F(1, 191) = 0,66, p = .42$), du contexte éducatif ($F(1, 24) = 0,19, p = .67$), et d'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 191) = 2,09, p = .15$). La même tendance est traduite dans les résultats en situation agoniste, où il n'existe aucun effet de genre ($F(1, 191) = 0,08, p = .76$), du contexte éducatif ($F(1, 24) = 3,76, p = .06$) et d'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 191) = 1,32, p = .25$).

Prosocialité observée par un expérimentateur. En ce qui concerne la prosocialité observée, la distribution des données suit une loi normale, ce qui permet de recourir à un modèle aléatoire d'analyse de la variance (valeur estimée des paramètres de covariance = 0,08). Les résultats d'une analyse de la variance (ANOVA) font ressortir une différence significative selon le contexte éducatif ($F(1, 25) = 53,33, p = .000$), les enfants âgés de 5 ans en CPE ayant des scores moyens à la prosocialité observée plus élevés ($M = 3,54$; É.T. = 0,09) que ceux âgés de 6 ans en maternelle ($M = 4,48$; É.T. = 0,09). Il est à noter que la taille de l'effet associé au résultat de cette analyse est de $\eta = 0,02$. En outre, aucun effet relié au genre ($F(1, 195) = 2,56, p = .11$) ou à l'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 195) = 2,63, p = .10$) n'est à signaler.

DISCUSSION

Rappelons que l'objectif de cette étude visait à comparer la prosocialité selon le genre des enfants et le contexte éducatif qu'ils fréquentent (à 5 ans en CPE et à 6 ans en maternelle), et ce, selon trois sources et méthodes d'évaluation. La prosocialité perçue a d'abord été mesurée au moyen d'un questionnaire rempli par l'éducatrice de l'enfant au centre de la petite enfance (à 5 ans) ou de l'enseignante en maternelle (à 6 ans). Puis, la prosocialité exprimée a été évaluée par les enfants eux-mêmes, via des mesures

hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels de différentes natures (situations affiliatives, ambiguës et agonistes). La prosocialité observée a été appréciée par une expérimentatrice au moyen de la dimension « sociabilité » du domaine « interactions avec les pairs » de l'inCLASS (Downer *et al.*, 2012). Cette façon de procéder a d'ailleurs permis de trianguler les données de la prosocialité des filles et des garçons et de générer des résultats saillants.

À l'instar de moult travaux, les données de la présente étude traduisent une différence de genre en prosocialité perçue par les éducatrices en CPE et les enseignantes en maternelle, en dépit du fait qu'aucun effet significatif ne ressort dans les données de la prosocialité exprimée et de la prosocialité observée. Cet écart selon les sources et les méthodes d'évaluation de la prosocialité des enfants, déjà traduite dans des travaux antérieurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006, 2008; 2015; Eisenberg *et al.*, 2006; Miller *et al.*, 1991), se reproduit ici. Rappelons que les données de la présente étude ont été recueillies à la fin de l'année en CPE et en maternelle, alors qu'elles l'ont été en début d'année dans des travaux antérieurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006, Bouchard *et al.*, 2008, 2015). Or, il est étonnant de constater qu'après plusieurs mois à assurer une présence quotidienne et relativement soutenue auprès des enfants de leur groupe ou leur classe, cette perception différentielle de genre en prosocialité perçue par les éducatrices et les enseignantes se maintienne.

À cet effet, plusieurs recherches signalent la présence d'une socialisation différenciée selon le sexe dans les milieux responsables de l'éducation des enfants (Amboulé-Abath, 2009; Baudelot et Establet 1992; Bouchard et Saint-Amant, 1993, 1996, 1998; Dafflon Nouvelle, 2006; Duru-Bellat, 1995, 2008; Lahire, 2001; Leaper, 2013; Liben, 2015; Mosconi, 1992, 1994, 2001; Murcier 2007), de telle sorte que le jugement des répondantes quant à l'évaluation de la prosocialité perçue des enfants peut s'avérer teinté des stéréotypes de genre prévalant dans une culture donnée, comme cela a pu être le cas ici. Les travaux de Jussim (1986, 1989) confirment que les enseignantes élaborent de façon plus ou moins consciente des attentes vis-à-vis des élèves qui façonnent en retour un traitement différentiel à leur égard.

Miller et ses collaborateurs (1991) avaient déjà émis cette hypothèse voulant que les filles soient perçues comme plus prosociales que les garçons, en raison de stéréotypes de genre. Ces auteurs allaient même jusqu'à dire que les mesures de prosocialité perçue, issues de questionnaires, pouvaient engendrer des évaluations biaisées, les items les composant référant souvent à des comportements typiquement féminins. Par exemple, des écrits indiquent que les filles sont évaluées comme plus prosociales que les garçons lorsque la mesure de la prosocialité perçue s'articule autour d'énoncés évaluant la

sensibilité et la considération d'autrui (p. ex., reconnaître la tristesse d'un pair), comparativement à ceux décrivant une aide de type instrumental (p. ex., aider un pair à compléter un casse-tête) (Eisenberg et Fabes, 1998; Eisenberg *et al.*, 2006; Miller *et al.*, 1991). Ces biais liés aux attentes sociales influeraient le jugement des enseignantes lors des évaluations de la prosocialité des enfants, ce qui pourrait expliquer les différences notées en fonction du genre.

Dans le cadre de notre étude, notons que la mesure de prosocialité perçue comprend cinq items, dont une majorité (3/5) s'avère associée à des stéréotypes féminins (être sensible à l'autre, prendre soin de quelqu'un qui s'est fait mal et être gentil envers un plus jeune). Une analyse de la variance univariée effectuée *a posteriori* entre ces trois items et le genre ne fait toutefois pas ressortir de différence significative. Néanmoins, la question de la nature des items composant la mesure de la prosocialité perçue devrait être prise en compte dans les travaux futurs, d'autant qu'en contextes éducatifs, il s'avère difficile de faire abstraction de l'évaluation de l'adulte qui joue un rôle de premier plan auprès de l'enfant.

Quoi qu'il en soit, les résultats de la présente recherche, combinés aux autres écrits dans le domaine, amènent à penser que l'évaluation de la prosocialité se traduise par de multiples facettes. Il est effectivement possible que la prosocialité perçue et la prosocialité exprimée composent des facettes différentes polarisées sur un même continuum, et qu'au centre de ces pôles, on retrouve les comportements prosociaux manifestes, c'est-à-dire ceux bel et bien observés en milieu naturel (prosocialité observée) (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006; Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2012). D'ailleurs, rappelons que les corrélations entre les différentes mesures de la prosocialité utilisées dans la présente étude ($n = 5$) s'avèrent faibles. De même, il faut signaler l'absence de lien entre celles-ci, ce qui témoigne de l'hétérogénéité des mesures de la prosocialité. Par conséquent, la prosocialité des filles et des garçons devrait être mesurée à partir de plusieurs sources et méthodes d'évaluation.

Afin d'encadrer la réflexion autour des écarts selon les sources et les méthodes d'évaluation, De Los Reyes et Kazdin (2005) ont développé le modèle théorique *The Attribution Bias Context* (The ABC Model) dans le champ de la psychopathologie chez les enfants. Comme son nom l'indique, il s'agit là de se demander dans quelle mesure et comment le contexte dans lequel on recueille des informations sur l'enfant modère la présence de cet écart. Dans le cadre de la présente étude, les trois sources et méthodes différentes qui ont permis de mesurer la prosocialité ont fait appel à trois contextes d'évaluation différents. Or, les prochaines études devraient tenter de départager la part de prescriptions et de préjugés associés au genre dans

l'évaluation de la prosocialité, en recourant par exemple au même contexte d'évaluation (p. ex., interactions avec les pairs lors d'une période de jeu libre) pour chacune des trois sources et méthodes d'évaluation (éducatrice/enseignante, enfant, observateur).

Aussi, la probabilité que ce même écart existe sur le plan des comportements d'agression devrait être davantage fouillée dans les recherches futures. Ostrov, Crick et Keating (2005) démontrent que les adultes ont non seulement une perception différentielle de genre de la prosocialité des enfants d'âge préscolaire, mais également de leurs comportements d'agression. Pellegrini (2011) rapporte des études qui témoignent d'une surestimation des comportements d'agression perçus et observés chez les garçons comparativement aux filles, et ce, de la petite enfance jusqu'au primaire.

Puisqu'une meilleure connaissance des enfants au terme d'une année passée auprès d'eux en CPE ou en maternelle ne permet d'assurer une évaluation juste de leur prosocialité, alors il nous faut examiner la question des croyances et des représentations des éducatrices et des enseignantes en la matière. Ces croyances et ces représentations pourraient être à la source de cette perception différentielle de genre en prosocialité perçue et en favoriser une certaine cristallisation, eu égard aux comportements prosociaux bel et bien manifestés par les enfants (Achenbach, 2011). En effet, il est reconnu que les croyances des enseignantes sont susceptibles d'influer sur leur évaluation des enfants (Fang, 1996). À l'heure actuelle, comme le signalent Arbeau et Coplan (2007), on dispose de peu d'informations concernant les croyances que les éducatrices et les enseignantes entretiennent à propos des comportements prosociaux.

Parallèlement aux croyances et aux représentations, l'étude des pratiques des éducatrices et des enseignantes permettrait de favoriser une meilleure compréhension du phénomène de la prosocialité des filles et des garçons en contextes éducatifs. Löfdahl (2014) rapporte les travaux d'Hellman (2010) démontrant que le genre des enfants tend à se construire au cours des activités quotidiennes à la maternelle et que les stéréotypes de genre qui prévalent servent à orienter la planification des activités par les enseignantes. La gestion de classe est telle que ces dernières évitent des activités comme la danse, souvent associée aux filles. Hellman (2010) ajoute que les filles qui ont des comportements dérangeants en classe ne sont ni remarquées ni écoutées, de la même manière que les garçons calmes et réservés passent inaperçus à la maternelle.

Dans la même lignée, Arbeau et Coplan (2007) rapportent que les enseignantes de maternelle 5 ans (n = 205) sont peu en contact avec les enfants les plus prosociaux de leur classe (Coplan et Prakash, 2003). Si elles

considèrent les comportements prosociaux comme positifs (Arbeau et Coplan, 2007; Chang, 2003), les associant d'emblée à la réussite éducative chez les enfants (Hamre, Pianta, Mashburn et Downer, 2012), elles en remarquent peu leur manifestation au quotidien (Warden, Christie, Kerr et Low, 1996). De telle sorte qu'il s'avère peu fréquent qu'elles renforcent (Eisenberg, Cameron, Tryon et Dodez, 1981) ou promeuvent (Caplan et Hay, 1989) les comportements prosociaux de leurs élèves, pourtant essentiels à leur adaptation sociale et leur réussite éducative, voire à la prévention de la violence à l'école.

Par ailleurs, peu de travaux ont tenté de trouver une explication à l'écart dégagé selon les sources et les méthodes d'évaluation de la prosocialité. Ceux de Bouchard et ses collaborateurs (2008), effectués auprès d'enfants en maternelle 5 ans, ont néanmoins permis de découvrir une piste empirique originale, à savoir le rôle modérateur du langage dans la relation entre la prosocialité perçue et le genre des enfants. De manière plus précise, leurs résultats indiquent que l'écart de genre dans la prosocialité perçue s'avère lié aux habiletés langagières des garçons, notamment à la pragmatique (usage du langage en contexte social), qui peuvent participer au façonnement des attentes associées aux rôles sociaux de sexe de l'enseignante. Chez les filles, la prosocialité perçue évaluée par l'enseignante serait indépendante du langage, c'est-à-dire qu'elle varierait sans rapport à celui-ci. D'autres recherches doivent néanmoins être conduites afin de confirmer et d'approfondir le rôle de la pragmatique dans la prosocialité perçue des enfants, notamment chez les enfants âgés de 5 ans en CPE.

Au-delà du genre, seul le résultat associé à la prosocialité exprimée en situations affiliatives fait ressortir un nombre de stratégies prosociales plus élevé chez les enfants en maternelle que chez ceux en CPE. Ces données vont d'ailleurs dans le sens attendu, à savoir que plus l'enfant avance en âge, plus il est susceptible de recourir à des stratégies prosociales pour résoudre des conflits interpersonnels (Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006). Par contre, les analyses effectuées à la prosocialité observée traduisent des scores plus élevés chez les enfants en CPE comparativement à ceux en maternelle, ce qui est contraire aux attentes. De deux choses l'une : soit que les enfants en CPE sont bel et bien plus prosociaux que ceux en maternelle, soit que nos données ne sont pas arrivées à faire ressortir cette différence auprès de ces derniers, étant donné la nature des activités effectuées en classe maternelle au moment de l'évaluation de la prosocialité observée. En effet, en maternelle, lors de la présence des expérimentatrices certifiées à l'inCLASS en classe, les situations étaient telles qu'elles s'avéraient davantage dirigées par les enseignantes, laissant ainsi peu de place aux interactions entre les pairs, nécessaires pour pouvoir identifier et évaluer la dimension « sociabilité » rattachée à la prosocialité observée. Sachant que les comportements prosociaux

se développent dans le cadre d'interactions sociales avec les pairs notamment (Bouchard *et al.*, 2012), ces résultats laissent à penser qu'en maternelle, davantage de situations les favorisant devraient être privilégiées.

LIMITES DE L'ÉTUDE ET CONCLUSION

Des limites de l'étude qui n'ont pas été mentionnées jusqu'ici méritent d'être soulignées. Précisons que la présente étude est de nature transversale. Ainsi, on ne sait toujours pas comment la perception différentielle de genre en prosocialité perçue évolue dans le temps, et ce, auprès des mêmes enfants. De telle sorte qu'il y aurait tout lieu de mener une étude longitudinale afin de suivre les mêmes enfants sur une période de temps donnée. En ce sens, il pourrait s'agir de l'étudier avant l'âge de 4-5 ans en CPE, comme à 3 ans, et jusqu'à l'entrée des enfants au primaire. En effet, rappelons que cette période s'avère faste sur le plan du développement de la prosocialité (Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006; Eisenberg, Spinrad et Morris, 2013). Aussi, le fait d'agir tôt sur le développement de la prosocialité en termes de résolution de conflits interpersonnels permet de prévenir la violence à l'école.

L'échantillon de la présente étude étant également limité à la région de Québec et Chaudière-Appalaches, il s'avère non représentatif de la population des enfants de 5 ans en CPE et de 6 ans en maternelle au Québec. De même, il présente des inégalités sur le plan des caractéristiques des familles qui le composent. Les enfants en maternelle sont plus nombreux que les enfants en CPE à provenir d'une famille monoparentale avec un seul enfant, dont le parent est sans emploi et dont le revenu familial disponible est de 30 000\$ à 49 999\$. Pour leur part, les enfants en CPE sont plus nombreux que les enfants en maternelle à être issus d'une famille biparentale et à disposer d'un revenu familial supérieur à 100 000\$. La portée des résultats peut s'en trouver limitée, quoiqu'aucun lien significatif ne soit ressorti entre l'ensemble des caractéristiques familiales et la prosocialité des enfants (voir la section « participants »). En outre, les écrits ne font habituellement pas ressortir de relation significative entre la prosocialité et le niveau socioéconomique de la famille (p. ex., revenu familial, scolarité des parents) ou sa structure familiale. S'il en est, la taille de l'effet ne s'avère que modeste (Eisenberg *et al.*, 2006).

Toujours en ce qui concerne l'échantillon, il ne comprend que des femmes, éducatrices ou enseignantes. La pertinence de la présente étude aurait donc pu être amplifiée si le regard d'éducateurs et d'enseignants avait été comparé à

celui d'éducatrices ou d'enseignantes. Les travaux de Besnard (2013) démontrent en effet que les éducateurs adoptent des comportements différents de ceux des éducatrices avec les enfants, et ce, au plan du soutien émotionnel. En d'autres mots, en termes de perspectives de recherche, il pourrait s'avérer judicieux d'effectuer une étude comparative entre la prosocialité perçue par les éducatrices et les éducateurs ainsi que par les enseignantes et les enseignants. Toutefois, comme il y a peu d'hommes représentés dans cette profession au Québec, cela pose le défi de leur recrutement à plus large échelle dans tout le Québec notamment.

En somme, cette étude apporte un éclairage supplémentaire à la question des différences de genre en prosocialité, à un moment charnière qui précède l'entrée des enfants dans le parcours scolaire (à 5 ans en CPE) et leur passage en première année du primaire (à 6 ans en maternelle). Il importe néanmoins de nuancer ces résultats en considérant que la taille de l'effet associée aux différences de genre n'est habituellement que modeste (.18) (voir Eisenberg *et al.*, 2006). Comme le précisent Eisenberg et ses collaborateurs (2006), des facteurs autres que la source et la méthode d'évaluation de la prosocialité peuvent teinter la présence de différences de genre (p. ex., le type de comportements prosociaux mesurés, le protagoniste visé dans les mesures utilisées). À tout le moins, ils rappellent l'importance d'informer et d'intervenir en la matière auprès des éducatrices et des enseignantes impliquées auprès des jeunes enfants en contexte éducatif, filles ou garçons.

Un point resté dans l'ombre jusqu'ici mérite d'être soulevé. S'il s'avère difficile pour les éducatrices et les enseignantes d'évaluer les comportements prosociaux réellement manifestés par les filles et les garçons (prosocialité exprimée et prosocialité observée), alors comment s'assurer qu'elles interviennent judicieusement sur ce plan, notamment sous l'égide de l'égalité des sexes en éducation (OCDE, 2015). En effet, il semble peu fréquent que les enseignantes renforcent (Eisenberg *et al.*, 1981) ou promeuvent (Caplan et Hay, 1989) les comportements prosociaux de leurs élèves, ce qui peut par le fait même exercer un effet sur la prévention de la violence à l'école. Une avenue intéressante de recherche pourrait ainsi consister en la mise en place d'une démarche d'accompagnement des éducatrices et des enseignantes visant à soutenir la prosocialité des enfants, comme Hyson et Taylor (2011) le recommandent aux États-Unis par exemple. Un tel projet s'inscrirait dans l'ensemble des moyens permettant de prévenir la violence à l'école.

REMERCIEMENTS

Cet article est issu d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (2011-2015). Les auteurs aimeraient par ailleurs remercier Josée Trudel et Michèle Leboeuf pour leur soutien.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (2011). Commentary. Definitely More Than Measurement Error: But How Should We Understand and Deal With Informant Discrepancies? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 80-86.
- Amboulé-Abath, A. (2009). *Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde*. Document de recherche inédit. Université Laval, Québec, Canada.
- Arbeau, K. A., & Coplan R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris, France: Le Seuil.
- Besnard, T. (2013, Mai). *Existe-t-il des différences entre les hommes éducateurs et les femmes éducatrices en petite enfance ?* Communication présentée au Fifteenth Biannual AIFREF Network International Conference « Family, School, and Local Societies: Policies and Practices for Children », Université de Patras, Grèce.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, G. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 59(4), 369- 379.
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F., & Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338-357. doi: 10.1080/17405620600823744

- Bouchard, C., Coutu, S., & Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent I : Les bases du développement* (p. 385–425). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M.-C., & Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among 4 year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care*, 185(1), 44-65. doi : 10.1080/03004430.2014.903940
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21–37. doi: 10.7202/057749ar
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Canada : Les Éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1998). Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans. *Recherches féministes*, 11(2), 23–42. doi: 10.7202/058003ar
- Caplan, M. Z., & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 231-242.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535–548.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and plan in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 143–161). New York, NY: Guilford.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : gouvernement du Québec.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143–158.

- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483–509. doi: 10.1037/0033-2909.131.4.483
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach, M. S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238–256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Williford, A. (2012). *inCLASS Observation. Individualized Classroom Assessment Scoring System*. Virginie, VA: CASTL, Curry School of Education.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75–109. doi: 10.3406/rfp.1994.1250
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe: Quelle place pour l'institution scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131–149. doi: 10.3917/tgs.019.0131
- Eisenberg, F., Fabes, R., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (vol. 3, p. 646- 702). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17, 773-782
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 701–778). New York, NY: John Wiley.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial Development. Dans P. D. Zelazo (dir.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (p. 300-325). Oxford, UK: The Oxford University Press.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65. doi : 10.1080/0013188960380104
- Goldstein, A. P., & Conoley J. C. (1997). *School violence Intervention: A practical Handbook*. New York, NY: Guilford Press.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting Young Children's Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809-832. doi: 10.1080/10409289.2011.607360
- Hellman, A. (2010). *Have you ever seen a pink batman?* Récupéré le 15 juin 2016 du site de l'Université de Gothenburg : <http://uf.gu.se/english/news-and-events/News/newsdetail/have-you-ever-seen-a-pink-batman-.cid952954>
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: what adults can do to promote young children's prosocial skills. *Young Children*, 66(4), 74–83.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2000). Reporting on readiness to learn in Canada. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 1, 71–75.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science - Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1–22.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (5), 874–895. doi: 10.1177/0013164405285546
- Jussim L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469- 480.

- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven and London, England: Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Sechler, C. M. (2013) Young children's peer relations and social competence. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Handbook of research on the education of young children* (3e éd., p. 33–66). New York, NY: Routledge.
- Lafontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: a multimethod assessment. *Development Psychology*, 38, 635–647. doi: 10.1037/0012-1649.38.5.635
- Lahire, B. (2001). Héritage sexué : incorporation des habitudes et des croyances. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 9–25). Paris, France : Presses universitaires de France.
- La Presse (2013). *Le revenu des Québécois inférieur à la moyenne canadienne*. Édition du 11 septembre 2013. Récupéré le 20 mai 2016 du site de La Presse : http://affaires.lapresse.ca/economie/macro-economie/201309/11/01-4688168-le-revenu-des-quebecois-inferieur-a-la-moyenne-canadienne.php?utm_categorieinterne=traffidrivers&utm_contenuinterne=envoyer_lpa
- Larose, S., Duchesne, S., Boivin, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2015). College completion: A longitudinal examination of the role of developmental and specific college experiences. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(3), 143-156.
- Leaper, C. (2013). Gender Development During Childhood. Dans P. D. Zelazo (dir.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Self and Other* (vol. 2, p. 326-377). New York, NY : Oxford University Press.
- Le Blanc, M. (1999). L'évolution de la violence chez les adolescents québécois: phénomène et prévention. *Criminologie*, 32(1), 161-174.
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., & Bowen, F. (2015). Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 480-493. doi: 10.1080/15374416.2013.873985
- Liben, L. S. (2015, avril). *We've Come a Long Way, Baby! (But We're Not There Yet.)*. Communication présentée au 2015 SRCD Biennial Meeting, Philadelphie, PA.

- Löfdahl, A. (2014). Play in Peer Cultures. Dans Brooker, E., Blaise, M., et Edwards, S. (dir.), *Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (p. 342-353). Los Angeles, CA : SAGE Publications Ltd.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. Dans R. Hinde & J. Groebel (dir.), *Cooperation and prosocial behavior* (p. 54-77). New York: Cambridge University Press.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. (2011). *D'égal(e) à égaux. Pour la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons dans les services de garde éducatifs. Guide d'accompagnement*. Québec, Canada : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2015). *Portrait des services de garde*. Récupéré le 4 novembre 2015 du site du ministère: <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, Canada: gouvernement du Québec.
- Mosconi, N. (1992). Les ambiguïtés de la mixité scolaire. Dans C. Baudoux et C. Zaidman (dir.), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie* (p. 63-75). Paris, France : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, France: L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Murcier, N. (2007). La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants. *Mouvement*, 49, 53-62. doi: 10.3917/mouv.049.0053
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M....Tremblay, R. E. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 590-598.

- OCDE (2015). *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*. PISA. Éditions OCDE. Récupéré du site de l'OCDE : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Keating, C. F. (2005). Gender-biased perceptions of preschoolers' behavior: how much is aggression and prosocial behavior in the eye of the beholder? *Sex Roles*, 52(5/6), 393-398. doi: 10.1007/s11199-005-2681-6
- Pagé, P. (1995). *Analyse socio-écologique des modes de pensée sociale du jeune enfant* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioural Development*, 26, 137–144. doi: 10.1080/01650250042000681
- Pellegrini, A. D. (2011). "In the eye of the beholder" : Sex bias in observations and ratings of students' aggression. *Educational Researcher*, 40, 281 - 286.
- Poulin, R., & Beaumont, C. (2015). Prévenir la violence à l'école et le décrochage du même coup! Récupéré le 4 novembre 2015 du site du Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE): <http://rire.ctreq.qc.ca/prevenir-la-violence-a-lecole-et-le-decrochage-du-meme-coup/>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, D. William, & R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* (6e éd., Vol. 3, p. 571–645). Hoboken, NJ: John Wiley & son.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. Dans W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *The handbook of child psychology* (5e éd., p. 619–700). New York, NY: Wiley.
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in the schools. Dans R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (dir.), *Handbook of positive psychology in the schools* (p. 119–130). New-York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Tremblay, R. E. (2006). Prevention of youth violence: why not start at the beginning? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 481–487. doi 10.1007/s10802-006-9038-7
- UNESCO (2012). *Atlas mondial des inégalités de genre dans l'éducation*. Paris, France: Éditions UNESCO.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2–10. *Aggressive Behavior*, 33, 314–326.
- Verlaan, P., Déry, M., & Boutin, S. (2012). Les conduites antisociales des filles : la question de l'agression indirecte. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques* (Tome 2, p. 405-434). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. (2009, Novembre). *Liens entre les dimensions socio-comportementales à la maternelle et la réussite scolaire ultérieure*. Conférence présentée à l'événement “Préparation et réussite scolaire ultérieure: De la recherche aux pratiques et aux politiques”, Québec, Canada.
- Vitaro, F., Brengden, M., Larose, S., & Tremblay, R. (2005). Kindergarten disruptive behaviours, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617–629. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.617
- Warden, D., Christie, D., Kerr, C., & Low, J. (1996). Children's prosocial and antisocial behavior, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology*, 16, 365–378.
- Warden, D. & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Development Psychology*, 21, 367–385. doi: 10.1348/026151003322277757



INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE AND VIOLENCE PREVENTION, 1, JULY 2016, 34-64

FILLES ET GARÇONS FACE AU HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE : DEUX RÉALITÉS DIFFÉRENTES ?

BENOIT GALAND & CHLOÉ TOLMATCHEFF

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Contact :

Benoit Galand, Faculté de psychologie et des sciences de
l'éducation, 10 Place C. Mercier, B-1348 Louvain-la-Neuve,
Belgique.

Courriel : benoit.galand@uclouvain.be

RÉSUMÉ

Cet article évalue l'ampleur des différences de genre concernant l'implication dans le harcèlement en milieu scolaire. Deux études menées auprès d'élèves de la 6^{ème} primaire à la 3^{ème} secondaire à l'aide de questionnaires anonymes indiquent que les garçons se déclarent un peu plus souvent auteurs de harcèlement que les filles, et que les élèves de primaire se déclarent davantage victimes que les élèves de 2^{ème} et 3^{ème} secondaire, sans distinction de genre. Les résultats montrent aussi que l'intensité des relations entre perception de la gestion de classe, perception d'une structure de buts centrée sur la performance, harcèlement, victimisation, rejet des pairs, dépression, et valeur perçue des apprentissages scolaires, varie selon le niveau scolaire des élèves, mais pas selon leur genre.

MOTS-CLÉS

Harcèlement scolaire, différence de genre, victimisation par les pairs, violence scolaire, enseignement primaire, enseignement secondaire, agression verbale, agression physique, agression relationnelle, agression matérielle.

ABSTRACT

This article assesses the size of gender differences in involvement in school bullying. Two studies conducted with students from grade 6 to grade 9 using anonymous questionnaires indicate that boys reported to be more often perpetrators of harassment than girls, and that 6th graders reported to be more often victims than 8th and 9th graders, with no gender differences. Factorial analyses support a unidimensional measure of bullying involvement rather than separated forms (verbal, physical, relational, material). Results of multigroup analyses also show that the strength of the relationships between perceived classroom management, perceived performance goal structure, harassment, victimization, peer rejection, depression, and task value, fluctuates following grade level but not following gender.

KEY WORDS

School bullying, gender differences, peer victimization, school violence, elementary school students, middle school students, verbal aggression, physical aggression, relational aggression, property damage.

INTRODUCTION

Cet article cherche à évaluer les différences selon le genre et le niveau scolaire (primaire et secondaire) concernant le harcèlement (agi) et la victimisation (harcèlement subi) entre élèves. Ces différences sont examinées tant sous l'angle de la prévalence (fréquence) que sous l'angle des relations avec d'autres éléments du vécu scolaire des élèves (climat scolaire, adaptation psychosociale). Filles et garçons sont-ils égaux devant les violences et le harcèlement à l'école ? Si cette question a fait l'objet d'un nombre important de recherches empiriques, les enjeux qui sous-tendent ces recherches ne sont pas toujours très explicites : s'agit-il de montrer la nécessité d'adapter les interventions à deux publics différents, de tester la théorie des rôles de genre, de dénoncer la domination masculine, de souligner les plus grands risques d'inadaptation encourus par les garçons, ou encore d'alimenter le débat sur la mixité à l'école (Marry, 2004) ?

Autrement dit, au-delà du constat empirique, la finalité du recueil d'information réalisé à propos des différences de genre sur le plan du harcèlement¹ n'est pas toujours clairement présentée. On peut également noter que l'essentiel des publications scientifiques se focalise sur l'existence de différences significatives de moyennes entre genres plutôt que sur l'ampleur (la taille d'effet) et la signification de ces différences, ou sur d'éventuelles différences dans les relations entre variables liées aux comportements agressifs. De telles études fourniraient pourtant de précieuses indications quant à de possibles différences qualitatives dans les processus en jeu chez les uns et les autres. Le but principal du présent article est de comprendre comment ajuster au mieux les actions de lutte contre le harcèlement en tenant compte de la spécificité induite par la mixité du public concerné.

Le harcèlement scolaire étant un type particulier de violence à l'école, elle-même correspondant à une catégorie d'agression, nous dresserons d'abord un état des lieux de la recherche scientifique sur les liens entre le genre et l'agression en général - du côté de l'auteur (agression), puis de celui de la victime (victimisation) - entre genre et violence à l'école ensuite, avant de passer en revue les études portant plus spécifiquement sur les relations entre genre et harcèlement scolaire.

¹ Comme en anglais (*bullying*), le terme « harcèlement » peut désigner aussi bien, d'une part, les situations de mauvais traitements répétés et les relations entre les protagonistes dans leur ensemble, et d'autre part, le fait de commettre ces comportements négatifs envers autrui. Dans ce texte, lorsque le terme « harcèlement » est utilisé seul, il désigne l'ensemble du phénomène, quand il est utilisé en lien avec la victimisation, il désigne les comportements agis.

GENRE ET AGRESSION EN GENERAL

Du côté des auteurs d'agression

En schématisant quelque peu, les travaux de recherche à propos de l'agression se sont historiquement d'abord centrés sur les garçons, auteurs manifestes de l'essentiel des violences physiques les plus visibles. Certains chercheurs ont ensuite souligné l'existence d'autres formes d'agression et la possibilité que les différences de genre dépendent de la forme d'agression considérée (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). L'hypothèse d'une plus grande implication des garçons dans les violences directes (physiques, verbales, matérielles) et des filles dans les violences indirectes (relationnelles, numériques) a notamment été avancée (Olweus, 1993 ; Varjas, Henrich et Meyers, 2009).

Les résultats observés à cet égard restent peu cohérents, mais montrent toutefois l'importance de considérer les différentes formes d'agression mesurées dans l'interprétation des comparaisons filles/garçons. Cette prise en compte s'avère d'autant plus essentielle que la prévalence des différentes formes d'agression varie selon l'âge des personnes concernées. Sur le plan conceptuel, la question de savoir s'il est possible et souhaitable de distinguer empiriquement plusieurs formes d'agression ou s'il est préférable d'utiliser une mesure « intégrative » d'agression, englobant une variété de formes, reste cependant ouverte (Gottfredson, 2001).

Des méta-analyses de la littérature internationale (Archer, 2004 ; Card, Stucky, Sawalani et Little, 2008) confirment qu'en moyenne les garçons manifestent davantage de comportements agressifs directs que les filles. En outre, cette différence est plus prononcée pour les agressions physiques que pour les agressions verbales (et, par ailleurs, fluctue quelque peu selon la méthode de mesure : observation, autorapporté, désignation par les pairs, évaluation par l'enseignant...). En revanche, contrairement à une idée répandue et alimentée par quelques études initiales, une analyse systématique des résultats empiriques montre que cette différence de genre ne s'inverse pas dans le cas des agressions indirectes (appelées aussi sociales ou relationnelles). En fait, pour ce type d'agressions, l'écart moyen entre filles et garçons s'avère tout à fait négligeable (Card *et al.*, 2008 ; Goldstein, Young et Boyd, 2008 ; Swearer, 2008). De plus, on retrouve des résultats parallèles dans différents pays, et pas seulement dans le monde anglo-saxon (Gavray, 2009).

La différence de genre concernant les agressions directes apparaît dès le plus jeune âge et n'augmente pas avec l'avancée en âge, ce qui contredit à la fois la croyance d'une augmentation des violences à l'adolescence et

l'hypothèse d'un effet cumulatif d'une socialisation selon les rôles sexués (Card *et al.*, 2008). On peut aussi noter qu'il n'y pas de différence dans la fréquence avec laquelle hommes et femmes rapportent éprouver des sentiments de colère, émotion typiquement associée à l'agression. Ce ne serait donc pas le ressenti de colère qui différencierait hommes et femmes, mais plutôt la façon d'y réagir (Archer, 2004). Au total, une réelle différence de genre apparaît surtout pour les formes les plus « extrêmes » de comportement agressif.

Remarquons néanmoins que l'essentiel des différences de genre se manifeste à travers des mesures qui recourent aux évaluations du comportement des jeunes par les enseignants et les parents (Archer, 2004 ; Card *et al.*, 2008). Or, certains chercheurs avancent que les observations par une personne extérieure et les évaluations par les enseignants de l'agression des élèves en particulier seraient biaisées par les schémas de genre (attentes, stéréotypes), en défaveur des garçons (Pellegrini, 2011). Ces biais entraîneraient une surestimation des différences de genre, a fortiori pour les agressions directes (comme pour les délits, Blaya, Debarbieux et Rudi, 2003). Dès lors, la question se pose de savoir dans quelle(s) mesure(s) les différences entre filles et garçons reflètent des différences de comportements chez les acteurs eux-mêmes ou des différences de sensibilité/perception chez les observateurs.

Il est intéressant de pointer qu'une interrogation similaire existe concernant les différences de genre dans les comportements prosociaux. En effet, une différence de genre claire en faveur des filles apparaît dans les évaluations des enseignants, mais se révèle beaucoup moins claire dans les données provenant des élèves (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006 ; Bouchard *et al.*, dans ce numéro). Pour expliquer ce décalage, les auteurs évoquent notamment les préjugés perceptuels associés aux rôles sociaux liés au sexe. En outre, on peut remarquer qu'il existe une très forte corrélation entre agression directe et indirecte, ce qui rend parfois leur distinction empirique hasardeuse (Card *et al.*, 2008). A-t-on vraiment affaire à deux formes distinctes de comportement ou bien plutôt à des comportements d'intensité variable au sein d'une même dimension ?

DU CÔTÉ DES VICTIME D'AGRESSION

Les résultats concernant la victimisation sont proches de ceux portant sur l'agression. De manière convergente, les filles subissent en moyenne moins de victimisation directe que les garçons, sauf sur le plan des agressions sexuelles (Blaya *et al.*, 2003). Le niveau de victimisation indirecte est, quant à lui, très similaire entre filles et garçons (Card, Isaacs et Hodges, 2007; Crick *et al.*, 2001). Comme pour l'agression, ces tendances globales sont plus ou moins

prononcées suivant le comportement précis considéré (p. ex., se faire tirer les cheveux ou recevoir un coup de poing), même si toutes les formes de victimisation sont corrélées entre elles. Il faut cependant préciser que les hommes sont nettement plus souvent victimes d'agression que les femmes dans les interactions entre personnes du même sexe (homme-homme), alors que les femmes sont davantage victimes dans les interactions entre personnes de sexe différent (homme-femme) (Archer, 2004).

Les comportements d'agression sont négativement associés avec divers indicateurs d'adaptation psychosociale à toutes les périodes du développement (Card *et al.*, 2008 ; Tremblay, 2008). Cette association n'est modérée ni par le genre, ni par l'âge (p. ex., elle est semblable chez les filles et chez les garçons ainsi que dans différentes tranches d'âge ; voir Verlaan *et al.*, dans ce numéro). La victimisation est également associée négativement à l'adaptation psychosociale, mais la question de savoir si cette association peut varier selon l'âge ou le genre paraît davantage sujette à débat (Card *et al.*, 2007).

En somme, un large éventail de résultats empiriques se rejoignent pour indiquer qu'aucune forme d'agression ou de victimisation n'est spécifique à l'un des deux genres, et que les liens entre ces phénomènes et les difficultés psychosociales semblent globalement les mêmes, tant chez les filles que chez les garçons.

GENRE ET VIOLENCE À L'ÉCOLE

Si les résultats rapportés jusqu'ici concernent l'agression en général et pas les violences à l'école, il faut néanmoins souligner que la plupart de ces résultats s'appuient sur des études réalisées en contexte scolaire (Card *et al.*, 2008). Il n'est dès lors pas très étonnant que les études portant plus spécifiquement sur les violences en milieu scolaire aboutissent généralement à des résultats fort semblables, c'est-à-dire une implication moyenne plus importante des garçons, à la fois comme auteurs et comme victimes, ainsi qu'une absence de différence pour certains comportements (Debardieux et Blaya, 2001 ; Galand, Carra et Verhoeven, 2012 ; Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004). À l'école aussi, les différences sont, la plupart du temps, de faible amplitude et semblent davantage marquées pour les comportements « extrêmes » ou plus graves d'un point de vue pénal.

Certaines études indiquent également que ces différences de genre fluctuent selon le contexte de scolarisation (type d'enseignement, localisation de l'établissement, etc.) (Rubi, 2009), et que les garçons sont beaucoup plus souvent punis à l'école que les filles, en particulier pour les comportements qualifiés de violents (Ayrat, 2010 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008). Une

autre étude suggère que le niveau de violence scolaire des filles serait influencé par le contexte familial, alors que celui des garçons le serait davantage par l'environnement scolaire (Estévez, Murgui, Musitu et Moreno, 2008).

GENRE ET HARCÈLEMENT SCOLAIRE

Le harcèlement à l'école est un type d'agression qui se distingue par son caractère répété et par un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes (Smith, Cowie, Olafsson et Liefvooghe, 2002). Des études réalisées dans plusieurs pays convergent pour indiquer que la prévalence du harcèlement est élevée en milieu scolaire (Craig *et al.*, 2009 ; Mayer et Furlong, 2010). Tout comme d'autres types de violences à l'école, le harcèlement peut s'exercer de manière verbale (moqueries, insultes, intimidations), physique (coups, racket, attouchements), relationnelle (rejet, rumeurs, exclusion), matérielle (vol, dégradation), et via les technologies de l'information et de la communication (internet, téléphone portable). La question de l'implication des filles et des garçons dans ces diverses formes de harcèlement a donné lieu à des résultats contradictoires : certaines études dénotent que les garçons sont globalement davantage acteurs et victimes de harcèlement (Beaumont, Galand et Lucia, 2015), tandis que d'autres rapportent une inversion du ratio de genre pour certains types de comportements (Moody, Piguet, Barby et Jaffé, 2013).

Il nous semble que ces incohérences tiennent largement au niveau de spécificité des mesures utilisées. Plus les mesures s'appuient sur des items isolés (reflétant chacun un comportement spécifique), plus des inversions du ratio de genre se font jour ; à l'inverse, plus les mesures se fondent sur des items regroupant des comportements diversifiés, plus la surimplication des garçons apparaît. Ces nuances renvoient, in fine, à la question de la pertinence et de la validité de considérer séparément diverses formes de harcèlement. Or, beaucoup d'études introduisant des distinctions entre plusieurs formes de harcèlement ne fournissent pas d'information sur la validité de construit de celles-ci, c'est-à-dire sur la pertinence empirique de ces distinctions (Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa et Greif Green, 2009). Quand cette information est disponible (typiquement, sous forme d'analyse factorielle), elle soutient plutôt l'utilisation d'une échelle unidimensionnelle (Guerra, Williams et Sadek, 2011; Hartung, Little, Allen et Page, 2011). Les données empiriques disponibles penchent en faveur de distinctions ou de regroupements selon l'intensité ou la fréquence d'implication dans du harcèlement plutôt que selon une « spécialisation » dans l'une ou l'autre forme de harcèlement (Lovegrove, Henry et Slater, 2012 ; Nylund, Bellmore, Nishina et Graham, 2007; Wang, Iannotti, Luk et Nansel, 2010).

Des résultats corroborés et largement répliqués montrent que le harcèlement entre élèves est associé à un risque accru de difficultés émotionnelles et de

problèmes de comportement, ainsi qu'à une plus faible motivation scolaire (Galand, Dernoncourt et Mirzabekiantz, 2009 ; Harel-Fisch *et al.*, 2011). Des conséquences négatives du harcèlement peuvent se manifester aussi bien chez les élèves qui en sont les victimes (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie et Telch, 2010), que chez les élèves qui en sont les auteurs (Ttofi, Farrington, Lösel et Loeber, 2011) et également chez les élèves qui en sont témoins (Janosz, Pascal et Galand, 2012).

L'intégration parmi les autres élèves de la classe est notamment un élément important du vécu scolaire des élèves, or celle-ci semble négativement liée aux comportements de harcèlement en primaire, et négativement liée à la victimisation en secondaire (Schäfer, Kron, Brodbeck, Wolke et Schulz, 2005). Par ailleurs, la victimisation par les pairs prédit l'évolution des difficultés émotionnelles chez les élèves. Parmi les difficultés émotionnelles, les associations les plus fortes ont été trouvées avec les symptômes dépressifs (Hawker et Boulton, 2000). Le fait d'être auteur de harcèlement est aussi lié à une baisse de l'engagement et du rendement scolaire (Galand *et al.*, 2009). De plus, plusieurs auteurs expriment la crainte que la victimisation soit reliée à l'absentéisme et au décrochage scolaire de certains élèves (Galand et Hospel, 2013). Quelques chercheurs ont formulé l'hypothèse selon laquelle les filles seraient plus affectées que les garçons par l'implication dans le harcèlement à l'école (Graham, Bellmore et Mize, 2006 ; Hoglund, 2007), mais d'autres n'observent aucune différence (Baldry, 2004 ; Lopez et DuBois, 2005).

Des relations entre la perception de l'environnement scolaire et l'implication dans le harcèlement (comme auteur et comme victime) ont été observées par plusieurs équipes de recherche, mais pas forcément par rapport aux mêmes dimensions de cet environnement (Gregory *et al.*, 2010). Ainsi, Galand, Hospel et Baudoin (2014) ont comparé, au sein d'une même étude multiniveau, l'effet de différentes dimensions des pratiques de classe ; les différences entre classes étant plus prononcées que les différences entre écoles. Deux dimensions du climat de la classe ressortent comme étant les plus fortement associées au harcèlement des élèves : il s'agit de la gestion proactive de la classe, qui a un effet protecteur contre l'implication dans le harcèlement, et de la structure de classe centrée sur la compétition, qui, au contraire, a pour effet d'amplifier cette implication. Certains auteurs ont par ailleurs suggéré que les garçons seraient plus sensibles au climat de compétition au sein de la classe que les filles (Meece, Glienke et Burg, 2006), mais les résultats se contredisent d'une étude à l'autre. Il serait pertinent que de nouvelles études clarifient cette question.

BUTS DE LA RECHERCHE

Au terme de ce parcours de la littérature, la présente recherche vise à répondre à quatre questions principales :

- Quelle est l'ampleur des différences de genre concernant l'implication dans le harcèlement en milieu scolaire, comme auteur et comme victime ?
- L'amplitude des différences de genre varie-t-elle selon le niveau scolaire des élèves et éventuellement selon la forme de comportement concernée ?
- Est-il empiriquement fondé de distinguer différentes formes de harcèlement en milieu scolaire ?
- Les relations entre l'implication dans le harcèlement, le climat de classe (discipline, compétition) et l'adaptation scolaire des élèves (rejet par les pairs, dépression, valeur perçue des apprentissages scolaires) varient-elles selon le genre et le niveau scolaire ?

Une première étude sur un vaste échantillon a pour objectif de répondre aux trois premières questions ci-dessus. Une deuxième étude, plus ciblée, a pour objectif de répondre à la quatrième question.

ÉTUDE 1

L'objectif de cette première étude est de tester l'ampleur des différences de genre concernant l'implication dans le harcèlement, et leur éventuelle variation selon l'âge des élèves. Il paraît intéressant de mettre en perspective les résultats obtenus par différentes méthodes pour atteindre cet objectif : comparaison de la proportion d'élèves concernés au moins une fois par type de faits, comparaison de la fréquence moyenne et analyse en clusters. Il s'agit également d'évaluer la validité de construit de la distinction entre plusieurs formes de harcèlement qui modèleraient l'expression des différences de genre. De plus, nous souhaitons examiner le poids du genre par rapport à d'autres caractéristiques sociodémographiques, telles que l'origine sociale ou géographique, qui sont parfois liées à certaines formes de violences à l'école (Debarbieux, 1999).

MÉTHODE

ÉCHANTILLON

Un total de 6 452 élèves ont participé à cette enquête. La répartition par année est la suivante : 1 060 en 6^{ème} primaire, 528 en 1^{ère} secondaire, 1 189 en 2^{ème} secondaire, 3 675 en 3^{ème} secondaire. Ces élèves proviennent de 13 écoles primaires et 77 écoles secondaires réparties sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les participants sont âgés de 10 à 19 ans, avec un âge moyen de 14 ans (écart-type 1 an et demi). Les filles composent 49,7 % de l'échantillon. Seuls 58,6 % des participants n'ont jamais doublé une année scolaire (cette proportion est représentative de la situation dans ce système scolaire). Les réponses des élèves concernant leur situation familiale, la situation professionnelle de leurs parents, les ressources matérielles de leur famille et la nationalité de leurs parents indiquent que cet échantillon reflète bien la variété sociodémographique de la population de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012).

PROCÉDURE

Avec l'accord des directions, les parents ont été informés par écrit du déroulement de l'enquête et pouvaient refuser la participation de leur enfant. En février-mars, les élèves ont été invités à répondre durant le temps scolaire à une enquête confidentielle, via un questionnaire élaboré par les chercheurs, supervisée par un membre de l'équipe de recherche. Cette personne présentait les objectifs de l'étude et les modalités de passation, répondait aux questions des élèves durant toute la passation et récupérait les questionnaires complétés. Les élèves étaient libres de participer ou non à l'enquête ainsi que de ne pas répondre à toutes les questions.

MESURES

Caractéristiques sociodémographiques. Outre le genre et l'âge, les items concernant les caractéristiques sociodémographiques s'inspirent de l'enquête PISA (OCDE, 2008).

Parents sans emploi. Il était demandé aux participants d'indiquer si oui ou non chacun de leur parent exerçait un emploi.

Ressources matérielles. Il était demandé aux participants d'indiquer la présence ou non de cinq ressources matérielles à leur domicile (chambre individuelle, ordinateur, etc.).

Nationalité des parents. Il était demandé aux participants d'indiquer si chacun de leur parent était d'origine belge, européenne ou extra-européenne.

Langue parlée à la maison. Il était demandé aux participants d'indiquer si à la maison, on parlait uniquement le français, (on parlait) le français et une autre langue, ou (on parlait) surtout une autre langue.

Séparation parentale. Il était demandé aux participants d'indiquer si la plupart du temps, ils vivaient avec leurs deux parents, avec un seul de leurs parents, ou ailleurs que chez leurs parents.

Redoublement. Il était demandé aux participants d'indiquer le nombre de fois où ils avaient doublé. Echelle de réponse de 0 = « jamais » à 3 = « 3 fois et plus ».

Victimisation. Huit questions portaient sur la fréquence de différentes formes de victimisation subie de la part d'autres élèves depuis la rentrée scolaire (échelle de réponse de 0 = « jamais » à 4 = « 4 fois et plus »). Ces items ont été adaptés de Galand et Hospel (2013) pour prendre en compte les atteintes verbales, relationnelles, physiques et matérielles. Exemple d'item : « Il arrive que d'autres élèves abîment volontairement mes affaires ».

Harcèlement. Huit questions portaient sur la fréquence de différentes formes de harcèlement commis envers d'autres élèves depuis la rentrée scolaire (échelle de réponse de 0 = « jamais » à 4 = « 4 fois et plus »). Ces items ont été adaptés de Galand et ses collaborateurs (2009) pour prendre en compte les agressions verbales, relationnelles, physiques et matérielles. Exemple d'item : « Il m'arrive de raconter des choses méchantes sur d'autres élèves ».

STRATÉGIES D'ANALYSE

Dans un premier temps, nous avons comparé le pourcentage de filles et de garçons qui rapportent avoir été victimes ou auteurs au moins une fois de divers types de faits (violences subies et agies), rendant ainsi compte de la proportion de personnes concernées par différentes sortes de comportements selon le genre. Cependant, cette première approche ne correspond pas à la définition du harcèlement présentée plus tôt, puisqu'elle ne prend pas en compte la fréquence des faits.

Dans un deuxième temps, nous avons comparé les fréquences moyennes de victimisation et de harcèlement selon le genre, ce qui correspond mieux à la définition présentée. Pour ce faire, il était nécessaire de vérifier le nombre de

dimensions sous-tendant les questions de victimisation et de harcèlement utilisées au moyen d'analyses factorielles ainsi que de vérifier la cohérence des réponses au sein des échelles correspondant à ces dimensions. Cette étape permettait, en outre, de tester la pertinence de distinguer empiriquement plusieurs formes de harcèlement. Dans un troisième temps, des régressions multiples ont été réalisées afin d'identifier les caractéristiques sociodémographiques liées au harcèlement et à la victimisation. Dans un quatrième temps, une analyse en clusters a été réalisée afin d'identifier des sous-groupes d'élèves concernés de manières différentes par le harcèlement et la victimisation ainsi que d'examiner la proportion de filles et de garçons au sein de ces sous-groupes.

RÉSULTATS

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Les figures 1 et 2 présentent le pourcentage de filles et de garçons qui rapportent avoir, au moins une fois, été victimes ou auteurs pour chacun des faits investigués. Ces graphiques constituent une première façon d'examiner les différences de genre.

Du côté des violences subies, on observe que les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer être concernées par des agressions relationnelles (rumeurs et tenter de provoquer une dispute entre amis), alors que les garçons sont davantage concernés par toutes les autres formes d'agression, excepté les moqueries, pour lesquelles il n'y a pas de différence. Du côté des violences agies, on observe qu'à l'exception des rumeurs, pour lesquelles il n'y a pas de différence, un plus grand nombre de garçons que de filles se déclarent auteurs de toutes les formes d'agression.

Ces figures montrent également que la forme verbale d'agression est la plus courante, suivie des formes relationnelle et physique ; la forme matérielle étant la moins répandue. Ces résultats sont cohérents avec les études existantes concernant l'agression, mais ne prennent pas en compte le caractère plus ou moins répétitif des différents faits, qui est au cœur de la définition du harcèlement.

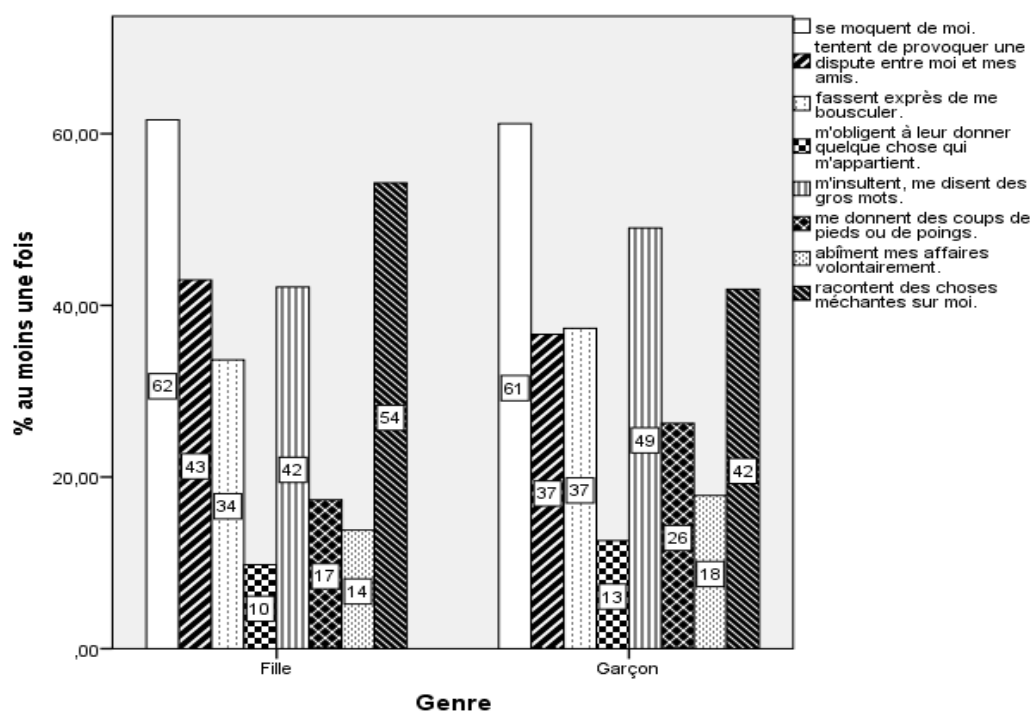


Figure 1. Pourcentage de filles et de garçons se déclarant victime au moins une fois par fait.

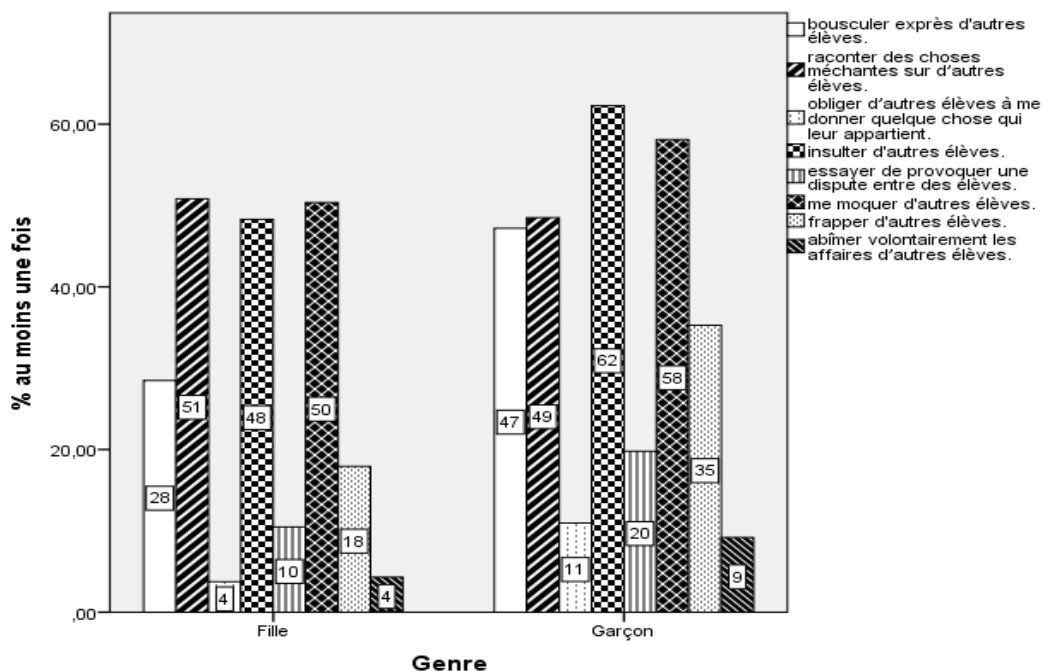


Figure 2. Pourcentage de filles et de garçons se déclarant auteur au moins une fois par fait.

Afin d'évaluer la pertinence de distinguer ou non des sous-échelles reflétant différentes formes de comportements parmi ces questions, une analyse factorielle exploratoire a ensuite été réalisée sur les items de victimisation et sur ceux de harcèlement, pour les filles et les garçons séparément. Des coefficients de cohérence interne ont ensuite été calculés. Pour chaque genre, les huit questions de victimisation se regroupent autour d'un facteur unique (respectivement 45 % et 41 % de la variance chez les filles et chez les garçons) et présentent une forte cohérence interne ($\alpha = .82$ et $.86$). Les huit questions de harcèlement se regroupent aussi autour d'un facteur unique (51 % et 49 % de variance) et présentent une forte cohérence interne ($\alpha = .78$ et $.84$).

Ces résultats soutiennent le principe de regroupement des items en une échelle globale de victimisation et une échelle globale de harcèlement plutôt que selon différentes formes spécifiques. La moyenne des items composant chaque échelle a été calculée et utilisée dans les analyses qui suivent. Les scores de victimisation et de harcèlement sont légèrement associés entre eux ($r = .31$).

CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AU HARCÈLEMENT ET À LA VICTIMISATION

Nous avons ensuite examiné dans quelle mesure ces deux scores étaient liés à d'autres caractéristiques sociodémographiques des élèves. Les résultats d'analyses en régression multiple indiquent que la victimisation n'est pas liée au genre, mais est faiblement et négativement associée à l'année fréquentée ($\beta = -.20$; $p < .001$; $R^2 = .04$). La comparaison des moyennes montre que la fréquence de la victimisation diminue de la 6^{ème} primaire à la 2^{ème} secondaire, puis se stabilise (M 6p = 1.00 ; E.T. 6p = 0.88 ; M 1s = 0.72 ; E.T. 1s = 0.75 ; M 2s = 0.54 ; E.T. 2s = 0.61 ; M 3s = 0.60 ; E.T. 3s = 0.72).

Les résultats indiquent également que le harcèlement est faiblement associé au genre ($\beta = .18$; $p < .001$; $R^2 = .03$), mais pas à l'année. Les garçons ($M = 0.66$; E.T. = 0.71) rapportent s'engager un peu plus souvent dans du harcèlement que les filles ($M = 0.43$; E.T. = 0.52). Il n'y a pas d'interaction entre âge et genre ni pour la victimisation ni pour le harcèlement.

Les résultats des régressions indiquent également que la fréquence de victimisation ou de harcèlement n'est liée ni à la situation familiale ni à la situation professionnelle des parents ni aux ressources matérielles de la famille ni à la nationalité des parents ($p < .10$). La seule autre variable ayant un effet en plus du genre et de l'année est le redoublement : les élèves qui ont doublé déclarent un peu plus s'engager dans du harcèlement que ceux qui n'ont pas doublé ($\beta = .09$; $p < .001$; $R^2 = .01$).

Analyse en sous-groupes

Afin de tenter d'identifier des profils d'élèves rapportant différents degrés d'implication dans des phénomènes de harcèlement, une analyse en clusters (parfois aussi appelée analyse en grappes) a été réalisée à partir des scores de victimisation et de harcèlement. Ce type d'analyse ne part pas d'un point de coupure fixé a priori mais vise à regrouper les individus sur base de la proximité de leurs réponses aux mesures considérées tout en maximisant les écarts entre les groupes (voir Galand *et al.*, 2009). Cette analyse permet de faire émerger quatre sous-groupes d'élèves souvent identifiés dans la littérature scientifique (Jimerson, Swearer et Espelage, 2009) (voir Tableau 1):

1. des élèves « non impliqués », très rarement victimes ou auteurs de harcèlement (65 % de l'échantillon) ;
2. des élèves « victimes », régulièrement victimes de harcèlement (16 % de l'échantillon) ;
3. des élèves « harceleurs », régulièrement auteurs de harcèlement (14 % de l'échantillon);
4. des élèves « harceleurs-victimes », à la fois régulièrement auteurs et victimes de harcèlement (5 % de l'échantillon).

Une ANOVA indique que plus de deux tiers de la variance de victimisation et de harcèlement se situent entre ces groupes.

Tableau 1

Fréquence moyenne (et écart type) de victimisation et de harcèlement suivant les sous-groupes d'élèves

	Sous-groupes			
	Non-impliqués	Victimes	Auteurs	Auteurs-victimes
Victimisation	0.31 (0.28)	1.78 (0.67)	0.54 (0.39)	2.13 (0.68)
Bullying	0.26 (0.24)	0.51 (0.34)	1.45 (0.62)	2.04 (0.74)

Note: N = 6452

Ces quatre sous-groupes d'élèves ont ensuite été croisés avec le genre et le niveau scolaire des élèves. En accord avec les résultats des régressions

multiples mentionnés plus tôt, la proportion de victimes diminue entre la 6^{ème} primaire et la 2^{ème} secondaire, tandis que la proportion de non-impliqués augmente ($\chi^2(9) = 219.97$; $p < .001$).

Le Tableau 2 montre, quant à lui, que la proportion de garçons est plus importante parmi les harceleurs et les harceleurs-victimes, et plus faible parmi les non-impliqués ($\chi^2(3) = 134.21$; $p < .001$).

Tableau 2

Pourcentage d'élèves par sous-groupe selon le genre

	Auteurs	Non-impliqués	Auteurs-victimes	Victimes	Total
Fille	9.7	70.2	3.1	17.0	100
Garçon	18.0	59.9	6.3	15.7	100

Note: N = 6452

DISCUSSION

Les résultats de l'analyse en clusters rappellent la prévalence importante du harcèlement entre élèves (Jimerson *et al.*, 2009). Les résultats des analyses factorielles vont dans le sens d'une dimension unique plutôt que de formes distinctes d'implication dans le harcèlement (comme victime ou comme auteur). En accord avec de précédentes études réalisées dans d'autres pays (voir Galand *et al.*, 2009 ; Smith *et al.*, 2002), les résultats des régressions et de l'analyse en clusters indiquent que les garçons sont un peu plus souvent auteurs de harcèlement que les filles et que les élèves de primaire sont davantage victimes que les élèves de 2^{ème} et 3^{ème} secondaire. La taille de ces effets est cependant assez faible. Par ailleurs, les résultats des régressions montrent que l'implication dans le harcèlement n'est pas liée à l'origine sociale des élèves (Debarbieux, 2011). On peut aussi noter que les élèves doubleurs, généralement plus âgés que leurs condisciples, tendent un peu plus à endosser le rôle de harceleurs.

Il est intéressant de remarquer que, selon que l'on considère le pourcentage d'élèves concernés au moins une fois, la fréquence moyenne ou la répartition des données en clusters, l'image des différences de genre obtenue ne sera pas la même. Différents choix méthodologiques tendent donc à voir des choses différentes. L'écart entre les résultats pour la fréquence moyenne, où il y a peu de différences de genre, et ceux pour la répartition par clusters, où les proportions par genre varient davantage (voir Tableau 1), suggère que les faits

(surtout agis) se répartissent de manière un peu plus contrastée chez les garçons que chez les filles. Cette observation est cohérente avec une implication accrue de certains garçons comme auteurs de harcèlement, ce qui conduit à une plus grande variance sur cette échelle parmi les garçons que parmi les filles.

Il faut toutefois noter que les résultats présentés ne couvrent pas l'ensemble de la scolarité obligatoire et que le cyberharcèlement n'est pas pris en compte dans cette étude. Il faut aussi rappeler que ce genre d'enquête reflète uniquement le point de vue des élèves et ne constitue qu'une « photographie » prise à un moment donné, même si plusieurs études soutiennent la validité des questionnaires autorapportés d'agression (Archer, 2004) et que nous avons pointé dans l'introduction les limites des observations ou des évaluations par l'enseignant.

Nonobstant ces limites, cette première étude apporte un éclairage intéressant sur l'ampleur des différences entre filles et garçons en lien avec la question des différentes formes de harcèlement à l'école. Elle laisse par contre dans l'ombre la question des relations différenciées selon le genre, abordée dans la seconde étude.

ÉTUDE 2

Si l'objectif de la première étude était de quantifier l'implication des garçons et des filles dans le harcèlement à l'école, celui de cette seconde étude est de tester si les associations entre le harcèlement et d'autres variables varient ou non selon le genre, la tranche d'âge ou le niveau scolaire. Comme indiqué dans l'introduction, certains auteurs suggèrent en effet que le climat scolaire et l'adaptation psychosociale n'entretiennent pas les mêmes relations avec le harcèlement et la victimisation selon le genre des élèves.

MÉTHODE

ÉCHANTILLON

Cette étude porte sur 502 filles et 537 garçons de 6^{ème} primaire et sur 460 filles et 553 garçons de 3^{ème} secondaire. Ces participants sont âgés de 10 à 18 ans, avec une moyenne de 11 ans pour le primaire et de 15 ans pour le secondaire. Le choix des niveaux scolaires vise à offrir un certain contraste. En

effet, outre le fait que ces échantillons proviennent l'un de l'enseignement primaire et l'autre du secondaire, plusieurs études indiquent que la prévalence du harcèlement scolaire est particulièrement élevée en fin de primaire et qu'elle est plus faible passé le début du secondaire (voir étude 1).

PROCÉDURE

La procédure de recueil d'information est identique à celle de l'étude 1.

MESURES

Climat de classe. Les participants avaient été invités à rapporter la fréquence à laquelle leurs enseignants mettaient en œuvre différentes pratiques lors des cours (échelle de réponse de 0 = « jamais » à 4 = « très souvent »). Les items qui composent ces échelles sont adaptés de Galand et Philippot (2005), Galand, Raucent et Frenay (2010) et Gregory et ses collègues (2010), pour correspondre au contexte de l'étude. Une analyse factorielle exploratoire avec rotation oblique aboutit à une solution correspondant aux deux échelles définies a priori (Galand *et al.*, 2014), aussi bien en primaire qu'en secondaire.

Gestion proactive de la classe. Sept items concernaient les réactions des enseignants face à des conflits entre élèves et la cohérence dans l'application des règles ($\alpha = .61/.71$ primaire/secondaire). Exemple d'item : « Les professeurs ne nous laissent pas dire des choses négatives sur d'autres élèves de la classe ».

Structure de buts centrée sur la performance. Huit items concernaient les différences de traitement entre élèves, les comparaisons entre élèves et la mise en avant des plus performants ($\alpha = .67/.81$ primaire/secondaire). Exemple d'item : « Les professeurs demandent surtout aux bons élèves de répondre quand ils posent des questions ».

Victimisation et harcèlement. Ces deux échelles étaient identiques à celles utilisées dans l'étude 1, plus deux items concernant les cyberagressions. Les questions de ces échelles présentent une forte cohérence interne ($\alpha = .84/.83$).

Rejet perçu. Quatre items mesuraient le sentiment de l'élève d'être rejeté par ses camarades de classe (Galand *et al.*, 2009 ; $\alpha = .80/.70$). Exemple : « Je me sens exclu(e) par certains élèves ». L'échelle de réponse s'étendait de 0 = « tout à fait faux » à 4 = « tout à fait vrai ».

Dépression. Dix items concernaient la fréquence de plusieurs symptômes de détresse psychologique (Galand *et al.*, 2014 ; $\alpha = .90/.91$). Exemple : « Il m'arrive d'être mal dans ma peau ». L'échelle de réponse s'étendait de 0 = « jamais » à 4 = « très souvent ».

Valeur perçue des apprentissages scolaires. Six items portaient sur la perception qu'a l'élève de l'importance, de l'utilité et de l'intérêt des apprentissages scolaires (Galand, 2004 ; $\alpha = .67/.73$). Exemple : « Je trouve important de bien réussir à l'école ». L'échelle de réponse s'étendait de 0 = « tout à fait faux » à 4 = « tout à fait vrai ».

RÉSULTATS

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Une MANOVA avec le genre et le niveau scolaire comme facteurs intersujets indique que toutes les variables de l'étude varient selon ces deux facteurs ($p < .001$), à l'exception de la victimisation et du sentiment de rejet, qui ne varient pas selon le genre, ainsi que du harcèlement, qui ne varie pas selon le niveau scolaire ($p > .10$). Les résultats concernant le genre et le niveau scolaire sont conformes à ceux de l'étude 1. On peut néanmoins observer que les effets du genre sont nettement plus faibles (moins de 2 % de variance pour toutes les variables) que ceux du niveau scolaire (de 5 à 16 % de variance selon les variables), sauf pour la dépression (genre 4 %, niveau scolaire 3 %).

Analyses multigroupes

Un modèle en pistes « causales » (*path analysis*) des relations entre les variables de l'étude a été élaboré sur base des résultats antérieurs passés en revue dans l'introduction. Ce modèle est présenté dans la Figure 3. Ce modèle hypothétique cherche à représenter d'une part les relations entre le harcèlement/la victimisation et certaines variables considérées comme leurs antécédents (climat de classe), et d'autre part, les relations entre le harcèlement/la victimisation et d'autres variables considérées comme leurs conséquences (adaptation psychosociale). L'objectif est de tester si ces relations sont différentes selon le genre et le niveau scolaire des élèves. Quatre groupes d'élèves ont ensuite été constitués en croisant le genre et le niveau scolaire et les associations entre variables observées dans chacun de ces groupes ont été identifiées. Le test d'équivalence consiste à comparer les indices d'ajustement d'un modèle où toutes les relations sont fixées comme identiques avec un modèle où les relations sont libres de fluctuer d'un groupe à l'autre. Si les indices d'ajustement ne sont pas meilleurs pour le modèle où les paramètres sont libres de fluctuer entre les groupes, cela signifie que ce modèle n'a pas vraiment de valeur ajoutée et la règle de parcimonie veut que l'on privilégie le modèle fixe (Byrne, 1998).

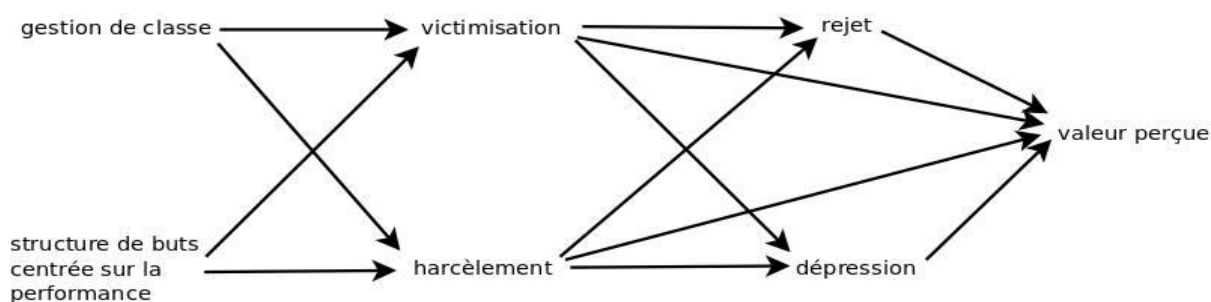


Figure 3. Modèle théorique des relations entre harcèlement-victimisation et certains de leurs corrélats.

Les analyses ont été réalisées au moyen du logiciel LISREL 8.8 (Jöreskog et Sörbom, 1996). Une première étape de l'analyse était de tester l'adéquation de ce modèle dans nos quatre groupes, en tenant compte des différences de moyennes entre eux, mais en fixant les relations comme identiques dans tous les groupes. L'examen des coefficients et des indices d'adéquation suggère quelques modifications par rapport au modèle initial. Ainsi, la relation directe entre harcèlement et dépression et celle entre rejet et valeur perçue s'avèrent nulles et non significatives au sein du modèle, et ont donc été supprimées pour des raisons de parcimonie (Jöreskog et Sörbom, 1996). Quelques relations directes entre les perceptions du climat de la classe d'une part, et la dépression, le rejet de la part des pairs et la valeur perçue des apprentissages scolaires d'autre part, semblent théoriquement fondées (Galand, Philippot et Frenay, 2006) et judicieuses à intégrer dans le modèle. Ces relations ne concernent pas directement le harcèlement et la victimisation, mais indiquent que les effets des perceptions du climat de classe ne sont pas complètement médiatisés par le niveau de harcèlement et de victimisation.

Une fois ces modifications introduites, le modèle équivalent entre groupes présente une bonne adéquation par rapport aux données observées ($\chi^2(79) = 190.93$; RMSEA = .053 ; NFI = .95 ; CFI = .97 ; CAIC = 475.68)².

Une deuxième étape de l'analyse était d'examiner dans quelle mesure relâcher les contraintes d'égalité entre filles et garçons ou entre primaire et secondaire permettait d'améliorer l'adéquation du modèle. Les résultats indiquent que laisser les relations entre variables fluctuer selon le genre

² Plus le rapport entre la valeur du chi-carré et le degré de liberté est proche de 1, meilleure est l'adéquation du modèle. Les valeurs de RMSEA inférieures à .05 sont considérées comme reflétant une bonne adéquation et celles jusque .08 comme reflétant une adéquation acceptable. Plus le NFI et le CFI ont des valeurs proches de 1, meilleure est l'adéquation du modèle ; un seuil de .90 au moins étant recommandé. Le CAIC n'a pas de valeur de référence absolue, mais permet de comparer des modèles ; la valeur la plus basse reflétant la meilleure adéquation (Byrne, 1998).

n'apporte pas d'amélioration dans les indices d'adéquation du modèle ($\chi^2(63) = 165.27$; RMSEA = .056 ; NFI = .95 ; CFI = .97 ; CAIC = 588.09 ; $\Delta\chi^2(16) = 25.66$; $p > .05^3$), tandis que laisser fluctuer ces relations selon le niveau scolaire permet une amélioration substantielle de ces indices par rapport au modèle équivalent ($\chi^2(63) = 96.96$; RMSEA = .032 ; NFI = .97 ; CFI = .99 ; CAIC = 519.78 ; $\Delta\chi^2(16) = 93.97$; $p < .001$).

Nous avons ensuite effectué un examen détaillé des résultats concernant le primaire et le secondaire, de manière à identifier plus précisément les relations qui sont source de variations entre ces niveaux scolaires et celles qui sont identiques. Cette étape nous a permis d'identifier un modèle plus parcimonieux, présentant d'excellents indices d'adéquation ($\chi^2(74) = 116.22$; RMSEA = .033 ; NFI = .97 ; CFI = .99 ; CAIC = 444.12 ; $\Delta\chi^2(11) = 19.26$; $p > .05$ par rapport au modèle précédent).

À ce stade, on peut se demander si l'introduction de certaines différences entre filles et garçons pourraient encore améliorer l'adéquation du modèle, mais on se heurte à deux limites. D'une part, nous manquons de bases théoriques pour formuler des hypothèses claires et précises. D'autre part, l'adéquation du modèle est déjà tellement élevée qu'il devient difficile de justifier des modifications supplémentaires et de montrer les gains qu'elles apportent. Dans ces conditions, les éventuels ajustements introduits risquent de refléter des spécificités liées aux échantillons de l'étude plutôt qu'une différence substantielle entre filles et garçons.

Les résultats des analyses multigroupes soutiennent donc l'idée d'une variation dans l'intensité de certaines relations selon le niveau scolaire des élèves. La Figure 4 présente les relations entre variables séparément pour le primaire et pour le secondaire. Victimization, rejet et dépression sont plus fortement associés au primaire qu'au secondaire. Par contre, les relations entre perception de la gestion de classe, perception d'une structure centrée sur la performance et harcèlement sont davantage prononcées en secondaire qu'en primaire. Par ailleurs, les résultats ne soutiennent pas l'idée d'une variation dans l'intensité de certaines relations selon le genre des élèves.

³ Le chi-carré permet de comparer des modèles, en testant la différence de valeur du chi-carré entre deux modèles pour la différence de degrés de liberté entre ces modèles (au cas où ce test est significatif, cela implique que le modèle ayant la plus petite valeur présente une meilleure adéquation).

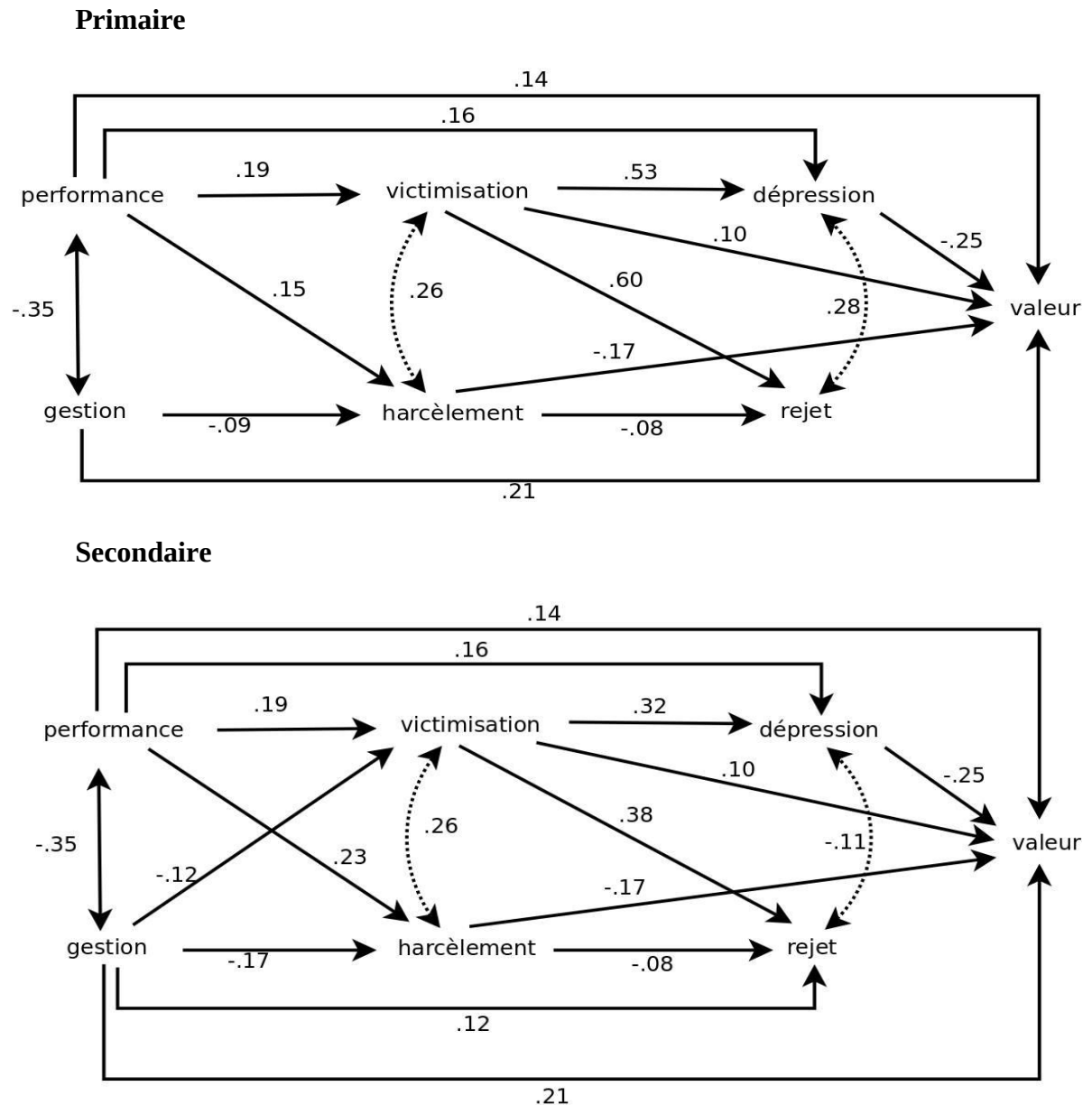


Figure 4. Résultats des analyses en pistes pour les élèves du primaire et du secondaire.

DISCUSSION

Les résultats de cette deuxième étude vont dans le sens d'une grande similarité intergenre des relations entre l'implication dans le harcèlement et une série de variables relatives au climat scolaire et à l'adaptation psychosociale. Ces résultats suggèrent cependant que les comportements de harcèlement pourraient être plus sensibles au climat de classe parmi les adolescents, tandis que les conséquences sociales et émotionnelles de la victimisation pourraient être plus marquées chez les enfants à l'école primaire. Ce changement dans le lien entre victimisation et adaptation psychosociale est cohérent avec les

résultats de Schäfer et ses collaborateurs (2005). Une interprétation possible de ces résultats est que le niveau scolaire serait lié au développement d'une meilleure autorégulation et d'un meilleur contrôle de soi (Bee et Boyd, 2003), et que – comparés aux enfants en primaire – les adolescents seraient, par conséquent, davantage capables d'ajuster leurs comportements de harcèlement en fonction des indices situationnels de la classe et d'utiliser de manière efficace des stratégies de coping en cas de victimisation.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Les résultats des deux études indiquent que le choix des mesures et du traitement des données détermine en partie l'ampleur des différences de genre observée concernant le harcèlement et la victimisation. Ainsi, l'étude 1 montre que la proportion de filles et de garçons concernés au moins une fois par chaque type de faits varie davantage que la fréquence de ces faits selon le genre. Ces fluctuations invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats, et à toujours considérer chaque résultat au regard du type de mesures et d'analyses utilisées.

La cohérence des réponses entre les items et le fait que ces items se regroupent sur une même dimension, aussi bien chez les garçons que chez les filles, en primaire et en secondaire, ne plaident pas en faveur de l'usage d'échelles séparées (voir aussi Kim, Kim et Kamphaus, 2010). Ces résultats vont dans le sens des études qui montrent que l'implication dans le harcèlement se caractérise surtout par son intensité plutôt que par ses formes spécifiques (Wang *et al.*, 2010 ; Williford, Brisson, Bender, Jenson et Forrest-Bank, 2010) : les auteurs de harcèlement ont généralement recours à des formes variées d'agression proactive, et par conséquent, les victimes tendent à subir plusieurs types d'atteintes. Ces résultats plaident donc, non pas pour la création d'échelles distinctes correspondant à divers types de harcèlement, mais pour l'utilisation, au sein d'une échelle globale, d'items renvoyant à une diversité de formes de harcèlement. Et ce, afin d'éviter de donner une image tronquée ou biaisée de l'ampleur du harcèlement selon le genre, puisque certains faits précis sont plus courants parmi l'un ou l'autre genre. En procédant de la sorte, nos résultats rejoignent la tendance qui se dégage des études sur l'agression en général (Archer, 2004) : filles et garçons sont auteurs et victimes de toutes les formes de harcèlement, les garçons étant un peu plus souvent impliqués comme auteurs de faits de harcèlement, mais ils ne se distinguent pas des filles du point de vue de l'implication comme victimes.

Malgré une forte proximité concernant la fréquence moyenne du harcèlement selon le genre, les analyses en clusters indiquent cependant que la

proportion d'élèves rapportant un engagement élevé dans des conduites de harcèlement régulières est globalement deux fois plus importante parmi les garçons. Par ailleurs, en accord avec de précédentes études (Galand et Hospel, 2013), les résultats de l'étude 2 font apparaître un fort parallélisme filles-garçons dans les relations entre variables liées au harcèlement, ce qui suggère l'existence de processus identiques, même en présence de différences de moyenne. D'un point de vue pratique, ces résultats invitent à ne pas trop cibler les actions de prévention sur des formes spécifiques de harcèlement ou à ne pas multiplier des actions distinctes, mais au contraire à se focaliser sur le caractère dynamique et chronique du harcèlement.

Ces résultats quantitatifs peuvent paraître en décalage avec ceux de certaines études qualitatives qui laissent entendre que la socialisation scolaire des filles et des garçons est radicalement différente (Collet, 2013). Comme ces études qualitatives s'appuient principalement sur des entretiens, ce décalage indiquerait-il que les discours diffèrent davantage que les comportements en fonction du genre ? Des comportements identiques donneraient-ils lieu à des significations différentes chez les garçons et les filles ? Les approches qualitatives et quantitatives peuvent apporter des éclairages complémentaires sur les phénomènes de harcèlement. Les résultats présentés dans cet article invitent néanmoins à la prudence dans la mise en avant de différences de genre. Ils font en effet apparaître davantage de similitudes que de différences entre genres ; ces dernières étant d'ailleurs d'une amplitude très limitée (Cohen, 1988). Bien que celles-ci ne doivent pas être ignorées, les souligner à outrance risque toutefois de renforcer les stéréotypes. En effet, les discours des chercheurs participent eux-mêmes à la construction des perceptions et des significations associées au genre.

Affirmer l'existence de profondes différences entre garçons et filles peut être associé à certains risques : réification des stéréotypes, attentes différenciées des parents et des enseignants envers chaque genre, renforcement des problèmes de communication dans les relations intimes, négligence des problèmes d'estime de soi (qui seraient typiques des filles) chez les garçons ou des problèmes externalisés (qui seraient typiques des garçons) chez les filles, etc. (Hyde, 2005). Par ailleurs, les éventuels avantages qu'il y aurait à clamer l'existence de différences importantes entre garçons et filles sont plutôt obscurs. Comme le montrait déjà la synthèse de Maccoby et Jacklin en 1974, la plupart des croyances concernant les différences de genre ne sont pas concordantes avec les résultats empiriques. Dans les méta-analyses sur les différences de genre, la plupart des effets sont proches de zéro ou très faibles ; filles et garçons apparaissant au total plus semblables que différents (Hyde, 2005). L'agression est néanmoins un domaine où les différences sont parmi les plus prononcées (la plus grande différence concerne les performances motrices).

Tous ces résultats n'impliquent ni qu'il y ait des spécificités naturelles suivant le genre ni que l'égalité entre genres soit accomplie, mais soulignent le fait que les différences empiriques ne se situent pas nécessairement là où on l'imagine, ou qu'elles n'ont pas l'ampleur attendue par le sens commun (Gavray, 2009). Ces résultats ne révèlent par ailleurs pas grand-chose de la qualité des relations entre filles et garçons, sujet de recherche qui mériterait peut-être davantage d'intérêt.

Une des limites des études présentées dans cet article est qu'elles proposent peu d'explications des différences observées entre garçons et filles. Si l'on peut faire l'hypothèse d'une socialisation différenciée selon le genre (voir Verlaan *et al.*, dans ce numéro), celle-ci n'a apparemment pas d'effet cumulatif entre la fin du primaire et le milieu du secondaire, puisque l'écart de genre n'évolue pas au sein de ces tranches d'âge (étude 1). Les résultats de l'étude 2 indiquent en outre que les relations entre l'implication dans du harcèlement d'une part, et les antécédents et conséquences potentielles de celle-ci d'autre part, sont très similaires entre filles et garçons. Ces résultats montrent par contre que certaines de ces relations varient selon le niveau scolaire des élèves.

Une piste pour de futures études serait d'explorer dans quelle(s) mesure(s) les différences de genre identifiées au sujet du harcèlement sont modérées par le contexte (par exemple la présence ou non d'une provocation, le degré d'anonymat, la présence de témoins, etc.), comme le proposent certaines études sur l'agression (Archer, 2004 ; Hyde, 2005). L'absence d'interaction entre genre et niveau scolaire suggère que l'âge n'est sans doute pas un modérateur pertinent. Par contre, les effets du niveau scolaire étant systématiquement plus forts que ceux du genre, les résultats des présentes études indiquent que, si le genre est une dimension à prendre en compte dans les actions de prévention du harcèlement, celle du niveau scolaire est encore plus importante à considérer.

REMERCIEMENTS

La rédaction de cet article a bénéficié d'un soutien de la part du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

RÉFÉRENCES

- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291-322.
- Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 5. Récupéré du site de la revue : <https://socio-logos.revues.org/2486>
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30(5), 343-355. doi:10.1002/ab.20043
- Beaumont, C., Galand, B., & Lucia, S. (dir.) (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, réagir*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement : les âges de la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 58(4), 377-393.
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Rubi, S. (2003). Violence à l'école et genre. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4. *Gender and Education for All: The Leap to Equality*. Récupéré du site de l'Unesco: http://iamnotscared.pixel-online.org/data/database/publications/392_unesco.pdf
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Card, N., Isaacs, J., & Hodges, E. (2007). Correlates of school victimization: Implications for prevention and intervention. Dans J. Zins, M. Elias & C.

- Maher (dir.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (p. 339-366). New York, NY: Haworth Press.
- Collet, I. (2013). Des garçons « immatures » et des filles qui « aiment ça »? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches & éducations*, (9), 27-41.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ...Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., & Hickman, S. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. Dans J. Juvonen & S. Graham (dir.), *Peer harassment: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 196-214). New York, NY: Guilford Press.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*. Paris, France : ESF.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'Ecole*. Document non publié. Paris, France : Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire : Dix approches en Europe*. Paris, France : ESF.
- Estéves, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Greif Green, J. (2009). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D.L. Espelage (dir.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 329-345). Abingdon, UK: Routledge.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *Indicateurs de l'enseignement 2011*. Bruxelles, Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 125-142.

- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-156.
- Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer Victimization and School Disaffection: Exploring the mediation effect of depression and the moderation effect of social support. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 569-590.
- Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (dir.) (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, 33-56.
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37, 138-154.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multiniveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- Galand, B., Raucent, B., & Frenay, M. (2010). Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational beliefs in traditional and problem-based curricula. *International Journal of Engineering Education, Special issue on Methodology for the study of PBL in Engineering Education*, 26(3), 523-534.
- 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, 465-486.
- Gavray, C. (2009). Délinquance juvénile et enjeux de genre. *Interrogations, revue pluridisciplinaire en sciences sociales*, 8. Récupéré du site de la revue : <http://www.revue-interrogations.org/Delinquance-juvenile-et-enjeux-de>
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 641-654.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 363-378.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège: Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child development*, 82(1), 295-310.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M.,...Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652.
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K., & Page, M. C. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health*, 3(1), 44-57.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455.
- Hoglund, W. L. G. (2007). School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 99, 683-699.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*, 60(6), 581-592.
- Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. Dans B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école* (p. 93-109). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2009). *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. Abingdon, UK: Routledge.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kim, S., Kim, S.-H., & Kamphaus, R. W. (2010). Is aggression the same for boys and girls? Assessing measurement invariance with confirmatory factor analysis and item response theory. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 45-61.
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34, 25-36.
- Lovegrove, P. J., Henry, K. L., & Slater, M. D. (2012). Examination of the predictors of latent class typologies of bullying involvement among middle school students. *Journal of school violence*, 11(1), 75-93.
- Maccoby E. E., & Jacklin, C. N. 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Marry, C. (2004). Mixité scolaire: abondance des débats, pénurie des recherches. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 189-194.
- Mayer, M. J., & Furlong, M. J. (2010). How Safe Are Our Schools? *Educational Researcher*, 39(1), 16-26.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373.
- Moody, Z., Piguët, C., Barby, C., & Jaffé, P. (2013). Violences entre pairs : les filles se distinguent. *Recherches & éducations*, 8, 33-47.
- Nylund, K., Bellmore, A., Nishina, A., & Graham, S. (2007). Subtypes, severity, and structural stability of peer victimization: What does latent class analysis say? *Child development*, 78(6), 1706-1722.
- OCDE (2008). *Student questionnaire for PISA 2009 : Main survey*. Récupéré du site de Australian Council for Educational Research: http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09_Student_questionnaire.pdf
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Pellegrini, A. D. (2011). "In the Eye of the Beholder": Sex Bias in Observations and Ratings of Children's Aggression. *Educational Researcher*, 40(6), 281-286.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252.
- Rubi, S. (2009). Contextualisation des différences sexuées et genrées du sentiment de violence déclaré par des élèves scolarisés en collèges populaires. *Recherches & éducations*, (2), 93-119.
- Schäfer, M., Kron, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying role in changing contexts: The stability of victim and bully role from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133.
- Swearer, S. M. (2008). Relational aggression : Not just a female issue. *Journal of School Psychology*, 46, 611-616.
- Tremblay, R. E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris, France : Odile Jacob.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159-176.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103-1112.
- Williford, A. P., Brisson, D., Bender, K. A., Jenson, J. M., & Forrest-Bank, S. (2010). Patterns of Aggressive Behavior and Peer Victimization from Childhood to Early Adolescence: A Latent Class Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6), 644-655.



LES MAUVAIS TRAITEMENTS DU PERSONNEL SCOLAIRE ENVERS LES ÉLÈVES : DISTINCTIONS SELON LE SEXE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT

CLAIRE BEAUMONT ¹, ERIC FRENETTE ¹ &
DANIELLE LECLERC ²

¹UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC, QC, CANADA

²UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIERES, QC,
CANADA

Cette recherche a été effectuée par les chercheurs du Groupe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SEVEQ) dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif de l'Université Laval. Toute correspondance doit être adressée à : Claire.beaumont@fse.ulaval.ca

RESUMÉ

Cet article vise à connaître la nature et la prévalence des mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves en prenant en compte le sexe et l'ordre d'enseignement (primaire, secondaire) des élèves. L'étude a été effectuée auprès de 54 152 élèves québécois à l'aide de questionnaires autorapportés. Globalement, les résultats indiquent que ces mauvais traitements sont subis dans des proportions semblables par les élèves, peu importe leur sexe ou leur ordre d'enseignement. Les conclusions suggèrent d'aborder le phénomène dans sa globalité. Des pistes de réflexion sont proposées pour sensibiliser les adultes aux effets contreproductifs de ce type de comportement.

MOTS-CLÉS

Agressivité des enseignants, victimisation par le personnel scolaire, relation enseignant-élève, humiliation à l'école, maltraitance des élèves.

ABSTRACT

This article aims to know the nature and prevalence of the staff maltreatment of students, according sex and educational level (elementary, secondary) of students. The study was conducted in Quebec with 54 152 students of primary and secondary school using self-report questionnaire. The results indicate that the abuse (i.e., shouting, humiliating, scornful glances) are experienced in similar proportions by students, regardless of sex or educational level. Conclusions suggest addressing the phenomenon in its whole and proposes to sensitize adults to counterproductive effects of such behavior.

KEY WORDS

Staff maltreatment of students, victimization by school staff, teacher misbehavior, teacher aggression, teachers aggressive attitudes.

INTRODUCTION

Les nombreux chercheurs qui ont étudié la violence dans les écoles l'ont principalement fait en considérant les comportements d'agression entre élèves ou encore ceux des élèves envers les enseignants. Plus rarement les mauvais traitements des adultes de l'école envers les élèves ont été abordés. Pourtant, les attitudes et les interventions du personnel scolaire figurent parmi les facteurs les plus influents sur la réussite scolaire (Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015), de même que sur la violence présente à l'école (Benbenisty et Astor, 2005; Côté, Blais et Ouellet, 2015). Préoccupantes au plan éthique, ces conduites peuvent avoir une incidence négative sur le climat de classe ou d'école, affecter l'estime de soi des élèves, leur motivation à réussir et leur désir de fréquenter l'école (Karcher, 2004; Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013).

Face au peu d'information disponible sur le sujet, davantage de recherches doivent se consacrer à ce type de comportements qui constituent des atteintes à l'intégrité morale et parfois physique des élèves. Dressant d'abord un bref état des lieux sur la question, cet article présente une étude menée en contexte québécois concernant la nature et la prévalence des mauvais traitements des adultes de l'école envers les élèves. Des analyses de variance permettront d'évaluer les différences selon le sexe et l'ordre d'enseignement, des facteurs de risque fréquemment cités dans la littérature (Brendgen, Wanner et Vitaro, 2006; Casarijian, 2000; Theoklitou, Kabitsis, Kabitsis, 2012), ainsi que l'interaction de ces deux variables.

LA NATURE DES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES INFLIGES AUX ELEVES

Si seulement quelques écrits scientifiques dans le domaine de la prévention de la violence à l'école ont documenté les effets des comportements négatifs du personnel scolaire envers les élèves (Benbenisty et Astor, 2005; Debarbieux, 2011a ; 2011b), c'est surtout en contexte de maltraitance envers les enfants (Organisation mondiale de la Santé/OMS et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect/ISPCAN, 2006), ou encore dans celui du développement des pratiques professionnelles des enseignants (Alvarez, 2007; Romi, Lewis, Roache et Riley, 2011) que le sujet a été abordé.

Selon l'OMS et l'ISPCAN (2006), la violence faite aux enfants est décrite comme étant :

...toutes les formes de mauvais traitements physiques et / ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir (p. 10).

La Convention internationale des droits de l'enfant (art. 37, ONU, 1954), signée par plusieurs pays, précise qu'il est du devoir des adultes de l'école de protéger les enfants dont ils ont la garde contre toute forme de mauvais traitements, de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales. Ils doivent aussi veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant. Pourtant, malgré ces attentes formulées envers les adultes des écoles, force est de constater que certains d'entre eux adoptent des comportements qui peuvent être préjudiciables aux élèves.

Que ces actes soient considérés comme des comportements de violence (Darton, 2012), d'agression (Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014), qualifiés de mauvais traitements (Khoury-Kassabri, 2009), de comportements abusifs (Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski, et Tremblay; 2007), ou encore de *bullying* (McEvoy, 2005; Twemlow, Fonagy, Sacco et Brethour, 2006), les différents termes utilisés pour décrire le phénomène mènent à des interprétations différentes suscitant des jugements d'intensité variable. Un consensus semble cependant se dégager dans la communauté scientifique à l'effet qu'il s'agisse de comportements nuisibles et improductifs qui interfèrent non seulement avec la mission de l'école, mais qui vont à l'encontre du devoir de protection auquel est soumis tout adulte ayant la responsabilité d'enfants de moins de 18 ans.

Pour décrire ce type de comportements en contexte scolaire, la notion de maltraitance semble la plus adaptée, puisque comme le mentionne Sharpe (2011), elle implique un comportement d'abus ou de négligence d'un adulte en autorité, spécifiquement dans un contexte relationnel avec un enfant, ce que ne distinguent pas les concepts de *bullying*, d'agression ou même de violence. L'OMS et l'ISPCAN (2006) répertorient quatre types de violence faite aux enfants : la violence physique, psychologique, sexuelle et la négligence. En milieu scolaire, ces agressions sont décrites plus particulièrement comme étant des humiliations, des menaces ou encore des regards méprisants (Benbenishty et Astor, 2005; Casarjian, 2000; Darton, 2012; Debarbieux, 2011a; 2011b; Myers et Rocca, 2000). Elles peuvent être de forme verbale, s'exprimant par des cris ou des jurons à l'endroit des élèves (Brendgen *et al.*, 2007) ou

physique tel des bousculades, des pincées, des coups (Debarbieux, 2006; Lompo, 2009). Moins fréquemment, ces comportements peuvent être à connotation sexuelle, allant des propos ou regards déplacés jusqu'à des contacts physiques non désirés et abusifs (Matari, 2014; Mimche et Tanang; 2013). Les attitudes relatives à la négligence des adultes de l'école (p. ex., ignorance intentionnelle des besoins des élèves) sont cependant moins documentées en contexte scolaire (Aluede, Ojugo et Okoza, 2012). Myers et Rocca (2000) ont relevé des liens significatifs entre six formes de mauvais traitements des adultes envers les élèves (attaques sur leur caractère personnel, attaques sur leur compétence scolaire, les insultes, les comportements non verbaux désobligeants, les menaces, les humiliations) et la motivation scolaire de ces derniers.

LES CONSEQUENCES DES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES INFLIGES AUX ELEVES

Les comportements agressifs des enseignants affecteraient négativement l'estime de soi des élèves, générant chez ces derniers de l'anxiété, des problèmes psychosomatiques (Brendgen *et al.*, 2006; Lewis et Riley, 2009; Sava, 2002) et aggraveraient leurs comportements antisociaux (Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010). Sur le plan scolaire, cette victimisation par l'adulte est associée à une baisse de motivation et de rendement scolaires, à des problèmes d'attention, de concentration et d'absentéisme (Romi *et al.*, 2011; Zhang, 2007). Sur le plan social, comme les comportements négatifs des adultes envers les élèves sont susceptibles de véhiculer des valeurs de domination et d'intolérance, les élèves qui en sont la cible risquent d'être davantage marginalisés et plus vulnérables aux agressions de leurs pairs. Sharpe (2011) souligne que ce ne sont pas seulement les élèves directement ciblés par les attaques du personnel scolaire qui en subissent les conséquences, puisque ces comportements peuvent aussi avoir des effets négatifs sur le climat d'apprentissage et sur tous ceux qui les observent.

L'attitude des adultes envers les élèves constitue l'un des facteurs de l'environnement scolaire susceptible d'influencer la perception qu'ont les élèves de leur climat scolaire (Benbenishty et Astor, 2005; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009c). Un climat perçu insécurisant peut entraîner de l'isolement chez les élèves, une perte de motivation envers l'école et une réaction négative face aux manifestations d'autorité des adultes dont ils ne reconnaissent pas la légitimité. Les élèves respecteraient davantage les enseignants qui agissent équitablement, qui ne les embarrassent pas délibérément devant le groupe, qui les protègent des attaques des pairs ou encore qui utilisent l'humour en classe (Woolfolk-Hoy et Weinstein, 2006). Au contraire, les enseignants qui sont

agressifs verbalement perdent toute crédibilité à leurs yeux et contribuent au fait que les élèves perçoivent leur climat scolaire hostile et insécurisant (Banfield, Richmond et McCroskey, 2006; Myers, 2001; Myers et Knox, 2000; Myers et Rocca, 2001).

La relation enseignant-élève joue un rôle important sur la qualité du climat scolaire, lequel prédit les comportements d'agression et les attitudes proactives des élèves (Marsh, McGee et Williams, 2014). L'attention et le soutien que les adultes de l'école offrent aux élèves, de même que les méthodes éducatives utilisées tant pour stimuler les apprentissages que pour gérer les écarts de conduite, sont des aspects qui contribuent à améliorer le climat de l'école et à faire diminuer la victimisation par les pairs (Cohen, Espelage, Twemlow, Berkowitz et Comer, 2015; Hamre et Pianta, 2005; Steffgen, Recchia et Viechtbauer, 2013; Thapa *et al.*, 2013). L'enseignant qui crie, humilie, dénigre ses élèves ou qui punit toute la classe pour la mauvaise conduite de quelques-uns contribue à faire augmenter les comportements perturbateurs en classe et à faire diminuer l'engagement scolaire de ses élèves (Lewis, 2001; Lewis, Romi, Xing, et Katz, 2005).

Pour Gottfredson (2001), les élèves qui ne peuvent compter sur le soutien de leurs enseignants sont plus à risque de percevoir leur climat scolaire menaçant et injuste, augmentant la probabilité qu'ils transgressent les règles de vie collective en adoptant des comportements agressifs. À l'inverse, la perception d'être soutenu par ses enseignants est associée à moins de problèmes de comportement (Croninger et Lee, 2001), à un meilleur engagement des élèves envers l'école (Gregory et Weinstein, 2004; Hanson et Austin, 2003), de même qu'à des effets positifs sur les résultats et la motivation scolaires (Zhang, 2007). Enfin, la perception de pouvoir compter sur le soutien des enseignants et sur celui des pairs à l'école est associée positivement à l'estime de soi et au rendement académique, mais négativement aux symptômes dépressifs chez les adolescents (Jia *et al.*, 2009).

LIENS ENTRE LES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES DE L'ÉCOLE ET LA VICTIMISATION PAR LES PAIRS

Puisqu'ils constituent des agents de socialisation importants, les enseignants représentent des modèles comportementaux pour leurs élèves (Craig et Pepler, 2007). C'est par imitation et par modelage que les jeunes apprennent, dans leur quotidien, à adopter des comportements sociaux adéquats, respectueux, qu'ils développent leur empathie, de même que des stratégies positives de résolution de conflit (Bandura, 2006; Elsaesser, Gorman-Smith et Henry, 2013; Wigfield et Eccles, 2000). Des études (Lucas-Molina, Williamson, Pulido et Perez-

Albeniz, 2015; Yoneyama et Naito, 2003) ont démontré que les mauvais traitements des enseignants envers les élèves augmentent l'incidence des agressions entre les pairs. Khoury-Kassabri (2009) rapporte que la victimisation par des adultes de l'école s'avère plus importante chez les élèves qui sont à la fois victimes et auteurs de harcèlement par les pairs, suivi par ceux qui sont seulement auteurs et finalement par ceux qui sont seulement victimes. Les jeunes non impliqués dans le harcèlement (victimes ou auteurs) seraient plus rarement la cible des mauvais traitements des adultes. Par ailleurs, la victimisation des élèves impopulaires étant très souvent soutenue par les camarades de classe (Veenstra, Lindenberg, Munniksma et Dijkstra, 2010), le fait d'être aussi victimisé par son enseignant est susceptible de légitimer ce genre de comportement qui risque d'être renforcé et repris par les pairs. Par son comportement abusif ou encore en ignorant les élèves qui subissent les agressions de leurs pairs, cet adulte en autorité fait ainsi la promotion d'attitudes irrespectueuses dans la classe (Holt et Keyes, 2004; Lucas-Molina *et al.*, 2015). Quand ils perçoivent positivement le soutien de leurs enseignants, les jeunes sont toutefois plus susceptibles de demander de l'aide lorsqu'ils sont victimisés par leurs pairs (Unnever et Cornell, 2004; Wilson et Deanne, 2001). Cette accessibilité au soutien de l'adulte s'avère une caractéristique importante, car sécurisante, puisque les victimes de harcèlement qui cherchent et trouvent de l'aide sont moins à risque de subir à nouveau la violence de leurs pairs (Brendgen *et al.*, 2008; Ladd et Ladd, 2001; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor et Chauhan, 2004). Les attitudes positives des adultes et la qualité de leurs interventions ont ainsi été reconnues comme des conditions de réussite dans la mise en œuvre de programmes ou d'initiatives visant à prévenir la violence à l'école (Cohen *et al.*, 2015; Debarbieux et Blaya, 2009; Olweus, 1993; Wang *et al.*, 2013).

FACTEURS EXPLICATIFS DES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES DE L'ÉCOLE ENVERS LES ÉLÈVES

Divers facteurs personnels et professionnels peuvent expliquer pourquoi certains enseignants recourent à des méthodes abusives pour gérer les écarts de conduite de leurs élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Kandakai et King, 2002; Sharpe, 2011). Les attaques verbales des adultes, parmi les plus rapportées dans la littérature, sont souvent précédées par des comportements perturbateurs ou d'inattention des élèves qui déclenchent divers types d'intervention du personnel scolaire (Myers et Rocca, 2000). Des stratégies agressives peuvent ainsi être privilégiées par certains enseignants en guise d'interventions disciplinaires pour exercer leur contrôle sur les élèves ou sur la classe (Casarijan, 2000).

Sur le plan personnel, le stress vécu (Geving, 2007), un faible sentiment d'efficacité (Khoury-Kassabri, 2012), un passé personnel de victimisation à l'école (Twemlow et Fonagy, 2006) ou encore des problèmes affectifs (Bowlby, 1982), sont des facteurs susceptibles d'expliquer les conduites agressives des enseignants envers leurs élèves. Des croyances d'efficacité pourraient aussi légitimer ce genre de comportement, comme c'est le cas pour l'enseignant convaincu qu'il s'agit du meilleur moyen pour ramener la discipline dans sa classe ou encore celui qui agit selon des croyances d'attribution, voulant que ce soit le seul langage que les élèves comprennent (Riley, 2009; Riley, Lewis et Brew, 2010). Pour Benbenishty et Astor (2005), même en étant conscients que ce type de comportements nuit à leurs élèves, certains enseignants continueraient à les pratiquer, étant donné qu'ils ne subissent aucune conséquence ou désapprobation sociale associées à ces gestes.

Sur le plan professionnel, ces conduites agressives seraient liées à un manque de formation en gestion de classe (Alvarez, 2007; Romi *et al.*, 2011). Les enseignants qui déclarent le plus harceler leurs élèves sont aussi ceux qui recourent davantage à la suspension scolaire comme moyen d'intervention (Twemlow et Fonagy, 2005). Pour Galand, Hospel et Baudoin (2014), une gestion de classe qui encourage la compétition, risque d'amplifier le désir des élèves de participer au harcèlement de leurs pairs, alors qu'une gestion proactive de la classe diminuerait le risque que les élèves y prennent part. Gaudreau *et al.*, (2012) rapportent que des stratégies positives de gestion des comportements (p. ex., règles de classe claires et négociées, discussion, valorisation des conduites positives) sont associées à moins d'écarts de conduite et à plus de comportements responsables des élèves.

PREVALENCE ET DISTINCTION ENTRE LE SEXE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT DES ELEVES AFFECTES

L'étendue des conséquences auxquelles s'exposent les élèves confrontés aux mauvais traitements du personnel scolaire nécessite de s'interroger sur la prévalence du phénomène et de préciser qui sont les jeunes qui en sont affectés. Selon les études consultées, la prévalence des jeunes qui subissent ces mauvais traitements oscille entre 2 % (Olweus, 1999) et 82 % (Aluede *et al.*, 2012). Ces écarts entre les résultats des études pourraient s'expliquer par le recours à des méthodologies variées (p. ex., comportements de maltraitance étudiés différents d'une étude à l'autre, caractéristiques disparates des échantillons, références temporelles divergentes des outils de mesure). La majorité des écrits dans le domaine considère exclusivement les comportements du personnel enseignant à l'égard des élèves (Aluede *et al.*, 2012 ; Brendgen *et al.*, 2006, 2007), très peu ayant choisi d'inclure les attitudes de tous les adultes de

l'école (Debarbieux, 2011a, 2011b; Lompo, 2011). Les aspects culturels liés notamment aux valeurs ou aux contextes pourraient aussi expliquer la diversité des prévalences rapportées (Benbenishty et Astor, 2005; Romi *et al.*, 2011).

En Norvège par exemple, l'une des premières études publiées sur le sujet par Olweus (1999) a été menée auprès de 2 400 élèves de la 6^e à la 9^e année provenant de milieux défavorisés. À partir de questionnaires autorapportés, l'étude indiquait que près de 2 % des élèves avaient été harcelés par leurs enseignants (bullying), phénomène davantage rapporté par les plus jeunes. Interrogés à leur tour, et afin de confronter les perceptions, les enseignants déclaraient dans une proportion de 10 % avoir harcelé verbalement un ou plusieurs de leurs élèves, comportements présents dans près de la moitié des classes participant à l'enquête. Aux États-Unis, Casarjian (2000) a étudié précisément les attaques verbales des enseignants sur le caractère ou les habiletés de l'élève (p. ex., surnoms méchants, cris ou humiliations) de même que les actes de négligence à leur égard (p. ex., ignorance des demandes de l'élève ou de ses besoins) auprès d'un échantillon de 700 adolescents de milieux socioéconomiques défavorisés. Les résultats récoltés à partir de questionnaires autorapportés révèlent que 34 % auraient vécu au moins six incidents d'abus de la part de leur enseignant au cours de l'année scolaire, alors que 11 % indiquaient en avoir subi plus de 31 au cours de la même période. Les auteurs rapportent que les garçons participant à l'étude étaient significativement plus nombreux à déclarer cette victimisation, peu importe la nature psychologique ou physique, mais dans des proportions semblables aux filles concernant les comportements de négligence.

En France, l'enquête nationale de Debarbieux (2011a), effectuée auprès de 12 326 élèves du primaire à l'aide de questionnaires autorapportés, révèle qu'un peu plus de 13 % des jeunes interrogés âgés entre 7 et 11 ans ont déclaré avoir été rejetés par leur enseignant, 4,0 % insultés et 5,5 % frappés. Au collège, davantage de garçons (2,5 %) que de filles (0,8 %) rapportaient qu'un adulte de l'école avait essayé de les embrasser (Debarbieux, 2011b). Une plus grande proportion de garçons (3,5 %) que de filles (0,5 %) révélait aussi qu'un adulte avait tenté de les toucher d'une manière sexuelle. En France, la victimisation par un adulte de l'école toucherait un plus grand nombre de garçons, principalement ceux des collèges âgés de 12 et 13 ans et ceux affichant un retard académique. Toutefois, 33 % des élèves qui ont mentionné avoir été frappés par un adulte s'avèrent obtenir de très bons résultats scolaires.

En Israël, Benbenishty et Astor (2005) ont constaté dans leur échantillon national composé d'élèves de la 4^e à la 11^e année, que 20,7 % des répondants du primaire et 15,1 % du secondaire avaient subi au moins une forme d'agression physique d'un adulte de l'école. Les atteintes de type émotionnel (p. ex., insultes, humiliations, cris et jurons) étaient vécues par 30,2 % des

élèves du primaire et par un peu plus de 27 % au secondaire, alors que celles de nature sexuelle, réparties sur un continuum allant des commentaires déplacés aux abus sexuels physiques, affectaient entre 3,4 % et 7,5 % des élèves du secondaire, selon le type de comportement étudié. Cette étude indique que les garçons sont proportionnellement plus nombreux à être victimisés par les adultes, et ce, pour tous les types de comportements étudiés. Par contre, elle est l'une des rares à rapporter que c'est au primaire que le phénomène toucherait un plus grand nombre d'élèves.

Enfin, sur le continent africain, alors que le châtiment corporel est encore en usage dans certains pays (Lompo, 2009), la victimisation des élèves par les adultes s'observerait dans des proportions plus élevées comparativement aux études précédemment citées. À titre d'exemple, dans l'enquête de Aluede *et al.* (2012) menée auprès de 1 537 élèves âgés de 11 à 16 ans, 82,2 % ont révélé avoir été victimes de discrimination (préjugés) de la part d'un enseignant, 86,2 % de harcèlement psychologique, 69,0 % de l'ignorance de l'enseignant et 66,4 % auraient subi de l'humiliation publique. Concernant la victimisation physique, Debarbieux et ses collaborateurs (2005) révèlent qu'à Djiouti, à partir d'un échantillon de 1 669 enfants âgés de 9 à 14 ans, 25,4 % des enquêtés (filles et garçons) disaient avoir été battus au moins une fois par un pair depuis le début de l'année scolaire, et 47,3 % par un enseignant (54 % de garçons et 48,4 % de filles). D'autres formes de châtiments corporels sont aussi rapportées telles que des gifles, des fessées et des coups avec des objets. Ces études africaines rapportent qu'une proportion plus élevée de garçons se retrouverait exposée à la maltraitance des adultes, sauf en ce qui a trait aux comportements abusifs à connotation sexuelle où les filles seraient plus nombreuses à les subir (Mimche et Tanang, 2013).

Toutes ces études indiquent que les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves existent un peu partout dans le monde. Au Québec, peu d'information est cependant disponible concernant ce type de conduite des adultes à l'école. Les études de Janosz, Pascal et Bouthillier (2009a, 2009b), dont une proportion importante des échantillons se compose d'élèves provenant de milieux défavorisés, rapportent que 16 % des jeunes du primaire et 29 % au secondaire disent avoir été insultés par un adulte de l'école au moins une fois au cours de l'année scolaire. Pour 9 % au primaire et 7 % au secondaire, il s'agirait d'agressions physiques intentionnelles. Une autre étude québécoise celle de Brendgen *et al.* (2006) conclut que près de 15 % des 399 enfants suivis entre la maternelle et la 4e année du primaire subiraient des agressions verbales de leurs enseignants et que le risque de se faire attaquer verbalement par leurs enseignants demeurerait stable tout au long du primaire, malgré le fait qu'ils changent d'enseignant chaque année.

La littérature a rapporté que la maltraitance du personnel scolaire envers les élèves risque d'entraîner des conséquences aux plans psychologique, scolaire et social chez ces derniers, qu'elle peut nuire à la qualité du climat scolaire et augmenter la victimisation par les pairs (Brendgen *et al.*, 2006; Leflot, Van Lier, Onghena et Colpin, 2010; Thapa *et al.*, 2013; Steffgen, *et al.*, 2013). Les conclusions sont cependant moins claires concernant les différences rapportées selon le sexe et l'ordre d'enseignement des élèves victimisés. Des auteurs suggèrent que les garçons seraient davantage ciblés (Benbenisthy et Astor, 2005, Casarjian, 2000), certains tempèrent selon les formes de victimisation (Theoklitou, Kabitsis et Kabitsis, 2012; Mimche et Tanang, 2013), alors que d'autres considèrent les élèves du primaire (Benbenisthy et Astor, 2005) ou du secondaire (Perera, Ostbye, Ariyananda et Lelwala, 2009) comme étant les plus à risque de subir ces mauvais traitements.

Dans le contexte québécois où le personnel éducatif est incité à multiplier ses efforts pour prévenir et réduire la violence dans les établissements d'enseignement, et considérant que ces conduites négatives peuvent interférer dans la mise en œuvre de programmes ou initiatives de prévention de la violence à l'école, un état des lieux sur cette question s'avère nécessaire, puisqu'à notre connaissance, aucune étude menée auprès d'un vaste échantillon n'a encore abordé cette question précise au Québec. Cette étude exploratoire a pour but de décrire les mauvais traitements des adultes envers les élèves des écoles primaires et secondaires québécoises. De plus, elle vise à identifier les différences du phénomène selon le sexe des élèves, et leur ordre d'enseignement et à déterminer la présence d'une interaction entre ces deux variables.

MÉTHODOLOGIE

PROCÉDURE

Au printemps 2013, les élèves des écoles participantes à l'enquête nationale menée par Beaumont *et al.* (2014) ont rempli des questionnaires électroniques sous la supervision d'un adulte de l'école préalablement formé à la méthode de cueillette de données et accompagné par le groupe de chercheurs. Chaque élève avait accès à un ordinateur lui permettant d'accéder au site sécurisé où étaient hébergés les questionnaires. Après la passation (durée approximative de 30 minutes), les élèves étaient invités à consulter un site Web spécialement conçu pour eux par le groupe de recherche et traitant de multiples ressources en lien avec la violence et l'intimidation.

PARTICIPANTS

Les 54 152 élèves participants proviennent de 201 établissements d'enseignement (123 écoles primaires et 78 écoles secondaires), majoritairement francophones, 168 étant des établissements d'enseignement public et 33 d'enseignement privé situés dans les 11 régions administratives sous la juridiction du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012). Les écoles publiques se distribuent sur l'ensemble du spectre de défavorisation / favorisation économique, selon la classification du MELS (2012)¹. Les 14 675 élèves du primaire sont en proportion égale (50 %) de filles et de garçons fréquentant des classes régulières dans des proportions équivalentes en 4^e, 5^e et 6^e année. Pour le secondaire, il s'agit de 39 477 élèves (55,9 % de filles) provenant des classes régulières répartis presque également entre les cinq niveaux du secondaire.

INSTRUMENT DE MESURE

La version destinée aux élèves des *Questionnaires sur la sécurité et la violence à l'école révisés* (QSVE-R/ Beaumont, Paquet, Leclerc et Frenette, 2013) a été utilisée pour recenser les comportements de maltraitance des adultes de l'école envers les élèves. Le QSVE-R/élève en version électronique est une mesure autorapportée et comporte 94 questions au primaire et 98 au secondaire, réparties en cinq sections (sociodémographique, climat scolaire, comportements à risque observés, violence subie et lieux à risque dans l'école). Seulement les questions liées à la maltraitance des adultes de la section violence subie par les élèves ont été utilisées aux fins de cet article. Ces questions invitent les élèves à indiquer, sur une échelle de mesure en quatre points (1 = *jamais*, 2 = *une ou deux fois dans l'année*, 3 = *deux à trois fois par mois* et 4 = *au moins une fois par semaine*) la fréquence à laquelle ils ont subi une série de comportements au cours de la dernière année scolaire : sept questions pour le primaire et huit pour le secondaire concernant notamment les propos humiliants, les regards méprisants, l'ignorance ou même les coups ou bousculades de la part des adultes. Une question qui aborde un comportement à connotation sexuelle a exclusivement été présentée aux élèves du secondaire. Le niveau de consistance interne est considéré satisfaisant tant pour le primaire ($\alpha = 0,76$) que pour le secondaire ($\alpha = 0,85$). Les analyses factorielles confirmatoires par équations structurelles (logiciel EQS version 6.2, données catégorielles, maximum de vraisemblance et option robust avec correction de Lee, Poon et Bentler, 1995) supportent l'ajustement des données à une structure unidimensionnelle pour le primaire : CFI = 0,964, NNFI = 0,946,

¹ Selon le MELS (2012) : favorisé = rangs 1-2-3; moyennement favorisé = rangs 4-5-6-7; défavorisé = rangs 8-9-10. Les écoles privées ne possèdent pas d'IMSE.

RMSEA = 0,059; et pour le secondaire : CFI = 0,982, NNFI = 0,975, RMSEA = 0,056.

Aux fins de présentation des résultats, l'échelle de mesure en quatre points a été convertie pour représenter la prévalence des comportements subis par les élèves. L'échelle de prévalence vise à déterminer la proportion de répondants ayant mentionné le comportement de maltraitance: 0= *jamais* et 1= *présence d'au moins une fois dans l'année scolaire (une ou deux fois dans l'année, deux à trois fois par mois et au moins une fois par semaine)*. Cette approche a été retenue afin de pouvoir tracer des parallèles avec la littérature existante dans le domaine.

ANALYSES

Des analyses de variances (ANOVA) ont été effectuées, pour chaque question, afin d'identifier des différences sur le plan de la prévalence des élèves ayant subi ce type de comportement. Ces analyses ont permis d'identifier les différences selon le sexe, l'ordre d'enseignement (primaire vs secondaire) et de vérifier la présence d'une interaction entre ces deux variables (constance des différences). L'interprétation des résultats mettra à contribution la taille d'effet (*effect size*). L'indice η^2 est utilisé pour déterminer les critères concernant la taille d'effet pour les ANOVA: > 0,01 effet faible; > 0, 06 effet modéré; et > 0,14 effet large (Cohen, 1988). Pour la question qui est disponible uniquement au secondaire, un test-t a permis d'évaluer les différences selon le sexe des élèves. L'indice d de Cohen permet d'indiquer la taille d'effet pour le test-t: > 0,2 effet faible ; > 0, 5 effet modéré ; et > 0,8 effet large (Cohen, 1988).

RÉSULTATS

La prévalence des mauvais traitements des adultes telle que rapportée par les élèves du primaire et du secondaire, au moins une fois au cours de la dernière année scolaire, est présentée au Tableau 1. Les résultats sont ventilés en fonction du sexe et de l'ordre d'enseignement. Pour le primaire, la prévalence oscille entre 1 % et 15 % selon les comportements rapportés. Pour le secondaire, elle varie entre 2 % et 20 %. Au primaire, les comportements les plus rapportés sont par ordre d'importance, *regards méprisants*, *cris ou jurons* de même que *ignorance de l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté*. Pour le secondaire, *regards méprisants* et *cris ou jurons* viennent aussi en premier plan, mais suivis en troisième lieu par les *mots humiliants*.

Tableau 1

Prévalence des mauvais traitements des adultes autorapportés par les élèves selon le sexe et l'ordre d'enseignement au cours de l'année scolaire*

Type de comportements subis	Prévalence (E.T.)					
	Primaire			Secondaire		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
1- Regards méprisants	0,15 (0,36)	0,14 (0,35)	0,16 (0,37)	0,20 (0,40)	0,21 (0,41)	0,19 (0,39)
2- Cris ou jurons	0,15 (0,36)	0,12 (0,33)	0,18 (0,38)	0,20 (0,40)	0,18 (0,38)	0,23 (0,42)
3- Ignoré lorsque ridiculisé ou insulté	0,14 (0,35)	0,12 (0,32)	0,16 (0,37)	0,08 (0,28)	0,08 (0,27)	0,09 (0,29)
4- Mots humiliants	0,08 (0,27)	0,07 (0,25)	0,09 (0,28)	0,12 (0,33)	0,12 (0,32)	0,12 (0,33)
5- Ignoré lorsque menacé ou battu	0,07 (0,25)	0,04 (0,20)	0,10 (0,30)	0,03 (0,17)	0,02 (0,13)	0,05 (0,21)
6- Bousculé intentionnellement	0,03 (0,17)	0,02 (0,14)	0,04 (0,20)	0,03 (0,18)	0,02 (0,14)	0,05 (0,22)
7- Frappé (coups)	0,01 (0,12)	0,01 (0,09)	0,02 (0,14)	0,02 (0,14)	0,01 (0,09)	0,03 (0,18)
8- Gestes / mots déplacés à connotation sexuelle	----	----	----	0,03 (0,16)	0,02 (0,15)	0,03 (0,18)

* Sur la base d'au moins un comportement de maltraitance rapporté au cours de l'année scolaire

Par la suite, des ANOVA ont permis d'évaluer les différences selon le sexe des élèves, leur ordre d'enseignement (primaire versus secondaire), de même que la présence d'une interaction entre ces deux variables, pour chacune des questions proposées aux élèves. La Figure 1 présente ces résultats.

Question 1 : Regards méprisants. Les résultats ne révèlent pas de différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = ,147$, $p > ,05$), une différence significative quant à l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 179,566$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,003$) et une différence significative au niveau de l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 39,741$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,001$). La Figure 1a illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 2 : Cris ou jurons. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 203,736$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,004$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 177,498$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,003$), mais une interaction sexe par ordre d'enseignement non significative ($F_{(1, 54148)} = 1,382$, $p > ,05$). La Figure 1b illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 3 : Ignoré lorsque ridiculisé ou insulté. Les résultats révèlent pour cette question une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 127,187$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,002$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 355,893$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,007$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 24,731$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,000$). La Figure 1c illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 4 : Mots humiliants. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 10,217$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,000$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 206,972$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,004$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 5,120$, $p = ,024$, $\eta_p^2 = ,000$). La Figure 1d illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 5 : Ignoré lorsque menacé ou battu. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 515,558$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,010$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 402,210$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,008$), ainsi que pour l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 50,093$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,001$). La Figure 1e illustre ce résultat. Les garçons présentent une prévalence autorapportée *légèrement* plus élevée que les filles (taille d'effet faible). En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible des résultats pour l'ordre d'enseignement et l'interaction, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 6 : Bousculé intentionnellement. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 220,505$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,004$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 9,411$, $p = ,002$, $\eta_p^2 = ,000$). Aucune différence n'est présente selon l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 2,658$, $p > ,05$). La Figure 1f illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 7 : Frappé (coups). Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 207,916$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,004$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 30,506$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,001$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 24,490$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,000$). La Figure

1g illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 8 : Gestes / mots déplacés à connotation sexuelle. Pour cette question, présente seulement pour les élèves du secondaire, étant donné la valeur de la taille d'effet pour le test-t qui est sous la norme attendue, ces différences ne peuvent être considérées ($t(34861) = 17,564$; $p < .001$, Cohen's $d = 0,158$).

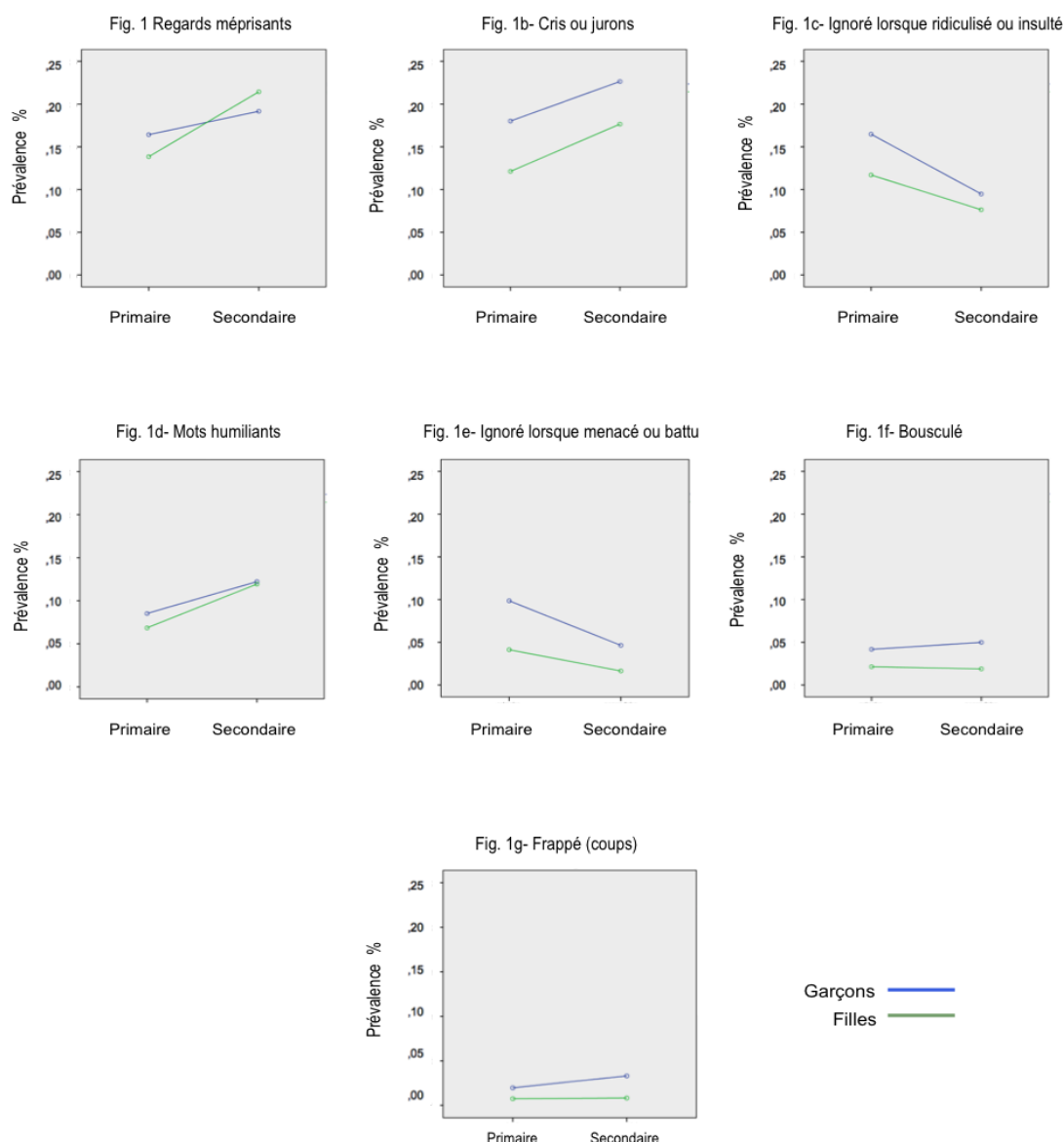


Figure 1. Résultats des ANOVA pour les questions liées aux mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves selon le sexe et l'ordre d'enseignement

DISCUSSION

Cette étude visait à déterminer la nature et la prévalence des mauvais traitements des adultes envers les élèves des écoles primaires et secondaires québécoises. Des ANOVA ont été effectuées pour vérifier les différences selon le sexe des élèves et leur ordre d'enseignement (primaire versus secondaire), de même que la présence d'une interaction entre ces deux variables.

Les résultats indiquent que de manière générale, c'est près d'un élève sur sept au primaire et un sur cinq au secondaire qui dit avoir subi au moins une fois au cours de l'année scolaire un mauvais traitement de la part d'un adulte de l'école. La prévalence oscille cependant selon les types de comportements rapportés. Au primaire, les résultats varient entre 1 % (coups) et 15 % (regards méprisants, cris ou jurons) et au secondaire entre 2 % et 20 % pour ces mêmes comportements. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Janosz *et al.* (2009a ; 2009b) menée auprès d'élèves québécois provenant majoritairement d'écoles situées en milieux défavorisés. Ces chercheurs rapportaient toutefois des taux plus élevés d'agression physique soit 9 % au primaire et 7 % au secondaire, contrairement à 1 % et 3 % dans la présente étude.

Comme les comportements de maltraitance mesurés diffèrent d'une étude à l'autre, il demeure difficile de procéder à des comparaisons. Nos résultats tendent cependant vers des prévalences plus basses que celles rapportées dans les études menées aux États-Unis (Casarjian, 2000), en Israël (Benbenishty et Astor, 2005) ou dans certains pays d'Afrique (Aluede *et al.*, 2012; Lompo, 2009). Ils se rapprochent toutefois de ceux obtenus en France (Debarbieux, 2011a; 2011b) auprès d'échantillons s'apparentant davantage à celui de la présente étude. Comme relevé dans la littérature, les mauvais traitements les plus souvent rapportés par les élèves demeurent par ordre d'importance au primaire, les regards méprisants, les cris ou jurons de même que l'ignorance de l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté. Pour le secondaire, les regards méprisants et les cris ou jurons viennent aussi en premiers plans, mais suivis en troisième lieu par les propos humiliants. Plus rarement, les bousculades, les coups et les comportements à connotation sexuelle (au secondaire) sont mentionnés.

DIFFERENCES SELON LE SEXE DES ELEVES

La littérature rapporte que les élèves, filles et garçons, subissent des mauvais traitements de la part du personnel scolaire. Plusieurs recherches ont conclu que les garçons étaient plus nombreux que les filles à les subir au cours

d'une année scolaire (Benbenisthy et Astor, 2005 ; Casarjian, 2000), à l'exception des comportements à connotation sexuelle associés davantage aux filles dans les recherches africaines (Aluede *et al.*, 2012 ; Casarjan, 2000; Lompo, 2009 ; Mimche et Tanang, 2013). Ces conclusions n'étonnent personne et sont plutôt attendues, puisque les garçons se retrouvent plus souvent punis que les filles à l'école, justement en raison des comportements perturbateurs qu'ils adoptent (Ayrat, 2010 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008) ou de leur manque d'attention à la tâche (Myers et Rocca, 2000).

La présente étude n'abonde cependant pas dans ce sens. Sept comportements de maltraitance présentent bien des différences significatives entre les sexes soit (1) *cris ou jurons*, (2) *ignoré lorsque ridiculisé ou insulté*, (3) *ignoré lorsque menacé ou frappé*, (4) *mots humiliants*, (5) *bousculé*, (6) *frappé*, et (7) *à connotation sexuelle* pour le secondaire seulement. La taille d'effet indique que ces différences ne peuvent être considérées, sauf pour un comportement (*ignoré lorsque menacé ou battu*), où les garçons affichent une prévalence légèrement plus élevée que les filles (taille d'effet faible).

Interpréter ces résultats en tenant compte de la taille d'effet minimale obtenue lors des analyses selon le sexe permet de ne pas perdre de vue que les filles rapportent vivre ces situations dans des proportions très semblables à celles des garçons. Envisager des interventions en considérant que les garçons sont plus victimisés par les adultes que les filles pourraient nuire à la compréhension globale du problème que représentent les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves. Ces précisions apportent une assurance supplémentaire sans laquelle, les résultats pourraient orienter les milieux scolaires vers des actions sexuelles qui risqueraient de ne pas donner les effets escomptés.

DIFFERENCES SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LES INTERACTIONS

Dans la littérature, à l'exception de celle de Benbenisthy et Astor (2005), l'ensemble des études consultées a rapporté que les élèves du secondaire déclaraient, dans une plus grande proportion qu'au primaire, avoir été malmenés par un adulte de l'école. Okoza, Aluede et Ojugo (2011) soulignent à ce propos que l'adolescence, qui est caractérisée par le besoin de développer sa propre identité, entraîne des moments d'opposition à l'autorité créant davantage d'occasions de conflits avec les enseignants qui peuvent abuser émotionnellement d'eux.

La présente étude n'abonde pas plus dans ce sens. Pour six comportements de maltraitance, les résultats indiquent des différences significatives entre les ordres d'enseignement soit pour (1) *regards méprisants*, (2) *cris ou jurons*, (3) *ignoré lorsque ridiculisé ou insulté*, (4) *ignoré lorsque menacé ou frappé*, (5) *mots humiliants* et (6) *frappé*. Toutefois, la taille d'effet incite à considérer ces différences comme étant minimales (taille d'effet inférieure à faible). Ces résultats indiquent que les élèves du primaire et du secondaire subiraient dans des proportions semblables l'ensemble de ces comportements. Enfin, même si l'interaction sexe par ordre d'enseignement est significative pour six comportements de maltraitance soit (1) *regards méprisants*, (2) *ignorance lorsque ridiculisé ou insulté*, (3) *mots humiliants*, (4) *ignorance lorsque menacé ou battu*, (5) *bousculé* et (6) *frappé*, les différences sont considérées minimales pour l'ensemble des résultats (taille d'effet inférieure à faible).

Interpréter ces résultats en s'appuyant sur la taille d'effet qui est très faible permet d'envisager que les élèves du primaire comme ceux du secondaire vivent ces situations dans des proportions très semblables. Même s'il faut prendre en compte que les adolescents en quête d'identité sont plus susceptibles de confronter les figures d'autorité de l'école, il apparaît aussi nécessaire d'être sensibilisé à ce type de mauvais traitements que des jeunes du primaire peuvent subir. L'élève qui vit très tôt dans son parcours scolaire ce genre de comportement de maltraitance par un adulte de l'école peut en subir les conséquences tant aux plans personnel, social et scolaire, et ce, sur une plus longue période (Brendgen *et al.*, 2006). Dans une optique de prévention fondamentale (Deklerck, 2009), sachant qu'un environnement scolaire où les élèves peuvent compter sur le soutien des adultes et des pairs est nécessaire pour favoriser les apprentissages (Jia *et al.*, 2009), la sensibilisation de tout le personnel scolaire aux effets que peuvent avoir leurs attitudes sur les élèves et sur le climat scolaire mérite d'être considérée dans les initiatives mises en place pour prévenir la violence à l'école, mais aussi pour toutes celles qui visent à encourager la réussite et la persévérance scolaires.

Alors que ce sont surtout les conduites agressives du personnel scolaire envers les élèves qui ont été abordées dans la littérature, celles liées à la négligence sont beaucoup moins documentées. Pour l'OMS et l'ISCPCAN (2006, p. 10), la violence faite aux enfants inclut les formes de mauvais traitements, *de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir*.

Que le soutien et la protection ne soient pas offerts aux enfants lorsqu'ils se font insulter, ridiculiser, menacer ou même battre, peut constituer un motif raisonnable pour que ces derniers perdent confiance en l'adulte et se retrouvent

seuls face à leur victimisation. Plusieurs écoles ont mis en place différents systèmes de dénonciation pour permettre aux élèves de signaler aux adultes de l'école les situations de violence qu'ils subissent ou observent. Toutefois selon Li (2008), plusieurs victimes ou témoins de violence ne chercheraient pas d'aide chez les intervenants de leur milieu scolaire, pensant que ces derniers ne feront rien, que la situation empirera ou qu'elle ne sera pas prise au sérieux. Se confier à un adulte peut aussi représenter un risque pour l'élève victimisé qui pourrait craindre que par solidarité, le personnel scolaire le marginalise davantage.

Pour Cortes et Kochenderfer-Ladd, (2014), la volonté des élèves à signaler l'intimidation à leurs enseignants est un indicateur de la qualité du climat de classe que ces derniers ont réussi à créer. Pour ces chercheurs, les classes caractérisées par une plus grande volonté de signalement affichent des niveaux plus faibles de victimisation. De plus, ils soulignent que comparativement aux garçons, les filles seraient plus enclines à favoriser le signalement de l'intimidation, étant donné que la *recherche de soutien social* est plus socialement acceptée chez les filles. Les garçons auraient plus tendance à vouloir se défendre et à faire face de façon autonome à cette problématique. En considérant que les résultats de la présente étude ne présentent pas de différences considérées significatives (selon la taille d'effet), sauf pour l'*ignorance des adultes lorsqu'ils se font menacer ou battre* par leurs pairs qui est légèrement plus fréquente chez les garçons, il s'avère pertinent d'identifier des stratégies d'intervention alternatives adaptées à leur réalité.

Dans l'optique de travailler à créer un climat scolaire positif et sécurisant, des réflexions doivent être amorcées quant à la négligence de certains adultes envers les enfants, car en sentant qu'ils seront pris au sérieux et soutenus, ils seront plus susceptibles de demander de l'aide lorsqu'ils seront victimisés par leurs pairs (Unnever et Cornell, 2004; Wilson et Deanne, 2001). Cette accessibilité au soutien de l'adulte doit être assurée aux élèves, particulièrement aux plus jeunes pour les sécuriser. Les jeunes victimes de harcèlement qui trouveront de l'aide auprès des adultes de confiance seront moins à risque de subir une nouvelle victimisation (Brendgen *et al.*, 2008 ; Ladd et Ladd, 2001; Smith *et al.*, 2004).

À notre connaissance, aucune autre étude effectuée auprès d'un si vaste échantillon n'a encore documenté le phénomène de la maltraitance des adultes envers les élèves. La présente étude exploratoire possède une puissance statistique telle, que ses résultats méritent d'être considérés. Nous sommes aussi bien conscients qu'elle soulève davantage de questions que de réponses sur ces réelles différences et leurs implications concrètes. En s'appuyant sur la taille d'effet dans l'interprétation des résultats, cette étude a permis une analyse

plus fine des différences selon le sexe et l'ordre d'enseignement. Des différences statistiques ont été observées, mais la taille d'effet indiquait qu'elles étaient minimales. Considérant que des résultats statistiquement significatifs ne se traduisent pas nécessairement par une importance au niveau pratique (Bourque, Blais et Larose, 2009), c'est dans une approche pragmatique qu'ils ont été considérés par souci de trouver de réels effets.

Comme dans toute recherche, celle-ci comporte aussi certaines limites. L'étude a été effectuée à l'aide de questionnaires autorapportés et n'a été menée qu'auprès d'élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire. Pouvoir accéder à cette information auprès des plus jeunes élèves permettrait de sensibiliser le personnel éducatif qui intervient auprès de cette clientèle pour éviter que dès les premières années de leur scolarisation, ces derniers ne subissent des conséquences pouvant nuire à leur développement personnel, social et scolaire. Une méthodologie faisant intervenir l'observation en classe ou encore dans la cour de récréation s'avérerait sans doute un élément à ajouter dans les prochaines études afin de confronter les perceptions des enfants et des adultes des écoles sur la question. Bien que les échantillons (primaire et secondaire) soient de grande taille, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des élèves du Québec (p. ex. : les anglophones étant sous-représentés). De plus, la faible prévalence pour certains comportements (p. ex., *frappé* et *bousculé*) rend les comparaisons presque impossibles.

Enfin, dans les études futures il serait intéressant de recenser la littérature dans le domaine eu égard à la taille d'effet des différences observées. De plus, celles qui se consacreront à l'aspect contextuel dans lequel se produisent ces conduites abusives pourraient permettre de mieux les comprendre et les prévenir. Comme l'élève victimisé par le personnel scolaire est aussi à risque de l'être par ses pairs, cette multivictimisation nécessite d'être investiguée davantage en lien avec le rejet social ou le biais de réputation vécus par certains enfants ou adolescents. Les recherches abordant les moyens pour venir en aide aux adultes plus à risque d'adopter des conduites agressives envers les élèves pourront aussi s'avérer très utiles afin de leur offrir l'encadrement nécessaire qui leur permettra d'améliorer leurs pratiques éducatives et conséquemment, leur satisfaction professionnelle.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude suggèrent que dans les écoles québécoises, près de 15 % des élèves du primaire et 20 % du secondaire subissent au moins une fois au cours d'une année scolaire, un mauvais traitement d'un membre du

personnel éducatif. Ces chiffres, qui globalement semblent plus faibles que dans certains autres pays, nécessitent cependant qu'on y attarde, considérant les conséquences psychologiques, sociales et scolaires qui y sont associées. La faible amplitude des différences observées selon le sexe et l'ordre d'enseignement des élèves ne permet cependant pas de faire des recommandations d'interventions différenciées et milite plutôt en faveur d'une approche globale et systémique du phénomène en milieu scolaire, les conséquences négatives de ces conduites de maltraitance risquant de se répercuter sur le climat scolaire et sur l'ensemble des élèves qui en sont témoins. Pour le seul comportement de maltraitance qui a très légèrement distingué les garçons (*ignoré lorsque menacé ou battu par leurs pairs*), il a toutefois été suggéré d'adapter le type de soutien à leur apporter pour les inciter à rechercher de l'aide lorsqu'ils subissent la violence de leurs pairs.

Ces faibles différences selon le sexe et l'ordre d'enseignement rappellent plutôt que le phénomène doit être abordé dans son ensemble afin de recentrer la réflexion sur le devoir qu'a tout adulte d'agir de manière éthique et protectrice envers les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, qu'ils fréquentent des classes du primaire ou du secondaire. Les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves ont déjà été associés à un climat d'apprentissage peu productif, à une faible motivation scolaire, de même qu'à la victimisation entre pairs à l'école. Dans les classes où les enseignants utilisent des méthodes agressives, les élèves rapportent davantage subir la violence de leurs pairs. Pour que les actions de prévention de la violence à l'école aient des effets positifs et durables, ce regard réflexif sur les pratiques des adultes s'avère nécessaire pour ne pas que leurs conduites négatives interfèrent avec les interventions préventives mises en place dans ce contexte. Les adultes doivent ainsi demeurer conscients qu'ils constituent des modèles comportementaux pour les jeunes et doivent s'assurer d'être capables de gérer positivement leurs classes et les comportements des élèves, dans la dignité de chacun. Si conscientiser l'ensemble du personnel scolaire aux effets de ces mauvais traitements envers les élèves est un premier pas dans la bonne direction pour créer des environnements favorables aux apprentissages, aborder la question au cours de la formation initiale des enseignants s'avère nécessaire pour les préparer à jouer leur rôle de soutien et de protection envers leurs élèves en usant de méthodes éducatives positives.

Pour augmenter les chances de réduire ce type de comportement, il revient aussi à la direction de l'établissement d'exercer un leadership en veillant à renforcer le climat scolaire dans ses aspects relationnel, sécuritaire et de justice. Comment les élèves interprètent-ils les situations, quand des comportements qu'on leur interdit à l'école sont tolérés lorsque ce sont les adultes qui les adoptent? Il s'avère ainsi important d'effectuer un suivi régulier et un

encadrement adéquat auprès des membres du personnel qui adoptent ce type de comportements. Leur devoir de protection, stipulé dans la Convention Internationale des droits de l'enfant (art. 37, ONU, 2015), de même que leur sens éthique exigent de chaque adulte de l'école de ne pas demeurer muet face à ce type de comportement. Un climat de travail positif aura plus de chances d'inciter le personnel scolaire à ne pas passer sous silence ces conduites inappropriées de la part de leurs collègues. En rendant inacceptable ce type de comportement dans la communauté éducative et en identifiant les facteurs qui motivent certains adultes à agir de la sorte, il sera peut-être plus facile de faire diminuer ces pratiques qui sont incompatibles avec la mission de l'école.

RÉFÉRENCES

- Aluede, O., Ojugo, A. I., & Okoza, J. (2012). Emotional abuse of secondary school students by teachers in Edo State, Nigeria. *Research In Education*, 88, 29-39. DOI.org/10.7227/RIE.88.1.3.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. DOI:10.1016/j.tate.2006.10.001
- Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 5. Repéré à : <https://socio-logos.revues.org/2486>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives in Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E., & Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur la sécurité et la violence à l'école (SEVEQ). Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec. Repéré à : <http://www.violence-ecole.ulaval.ca/>
- Beaumont, C., Paquet, A., Leclerc, D., & Frenette, E. (2013). *Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École-Révisé (QSVE/R)*. Document inédit. Groupe de recherche sur la sécurité et la violence à l'école (SEVEQ). Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec.

- Benbenishty, R., & Astor, R.A. (2005). *School Violence in Context : Culture, Neighbourhood, Family, School and Gender*. New-York, NY: Oxford University Press.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd ed., Vol. 1). London, UK: Harper Collins.
- Bourque, J., Blais, J. G., & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p , la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226. URI: DOI: 10.7202/029931ar
- Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Girard, A., Dionne, G., & Pérusse, D. (2008). Gene-environment interaction between peer victimization and child aggression. *Development and Psychopathology*, 20(2), 455–471. DOI : 10.1017/S0954579408000229
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M., & Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioural, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26-38. DOI.org/10.1037/0022-0663.99.1.26
- Brendgen, M., Wanner, B., & Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117(5), 1585-1598. DOI: 10.1542/peds.2005-2050
- Casarjian, B. E. (2000). *Teacher Psychological Maltreatment and Students' School-related Functioning* (thèse de doctorat, Columbia University, USA). Accessible par Proquest Dissertations & Theses. (UMI No. 9956340).
- Cohen, J., Espelage, D. L., Twemlow, S. W., Berkowitz, M. W., & Comer, J. P. (2015). Rethinking Effective Bully and Violence Prevention Efforts: Promoting Healthy School Climates, Positive Youth Development, and Preventing Bully-Victim-Bystander Behavior. *International of Violence and Schools*, 15, 2-41.
- Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to teachers. In D. Espelage and S. Low (Eds.). *School Climate, Aggression, Peer Victimization and Bully Perpetration*. [Special issue]. *School Psychology Quarterly*, 29, 336-348.
- Côté, A.-M., Blais, É., & Ouellet, F. (2015). Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire. *Criminologie*, 48(1), 261-287. DOI: 10.7202/1029357ar

- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to policy. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Darton, G. (2012). *Emotional abuse in the classroom the forgotten dimension of safeguarding, child protection, and safer recruitment*. Bournemouth, UK: Requirements Analytic.
- Debarbieux, É. (2011a). *A l'école des enfants heureux ... Enfin presque*. Document inédit réalisé pour l'Unicef France. Rapport de recherche. Repéré à : http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/unicef_france_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Debarbieux, É. (2011b). Résultats de la première enquête nationale de victimisation au sein des collèges publics au printemps 2011, Note d'information 11.4, Éducation nationale, Jeunesse Vie associative. Repéré à : http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimisation-colleges-publics_197490.pdf
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, 42(1), 13-31. DOI: 10.7202/029806ar
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial ?* Paris, France: Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2005). *Étude sur la violence en République de Djibouti*. Rapport présenté au ministère de l'éducation nationale, UNICEF. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/242247207_Etude_sur_la_violence_a_l'ecole_en_Republique_de_Djibouti
- Deklerck, J. (2009). Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge. *International Journal of Violence and School*, 10, 3-36. Repéré à <http://www.ijvs.org/files/Revue-10/01.-Deklerck-Ijvs-10-fr.pdf>
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 235-249. DOI: 10.1007/s10964-012-9839-7
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-157.

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624-640.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405-427.
- Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège: Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267.
- Hanson, T. L., & Austin, G. A. (2003). Student health risks, resilience, and academic performance in California: Year 2 report, longitudinal analyses. San Francisco: WestEd. Repéré à : <http://surveydata.wested.org/resources/APIreportY2.pdf>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76 (5), 949-967.
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in American schools : A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 121-139). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009a). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises: portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. Repéré à : http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_MELS_violence_primaire.pdf
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009b). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : Portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Sommaire exécutif des

rapports déposés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. Repéré à : http://gres-umontreal.ca/download/Sommaire_executif_MELS_violence.pdf

Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009c). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. 110 pages.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514-1530. DOI:10.1111/j.1467-8624.2009.01348

Kandakai, T. L., & King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.

Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. Dans E. Gerler (Éd.), *Handbook of school violence* (pp. 7-42). Binghamton, NY : Haworth Press.

Khoury-Kassabri, M. (2012). Perpetration of Aggressive Behaviors Against Peers and Teachers as Predicted by Student and Contextual Factors. *Aggressive Behavior*, 38(4), 253-262. DOI: 10.1002/ab.21424.

Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse and Neglect*, 33 (12), 914-923.

Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In: Juvonen J., Graham S. (Eds). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 25-48). New York, NY: Guilford Press.

Lee, S. Y., Poon, W., & Bentler, P. M. (1995). A two-stage estimation of structural equation models with continuous and polytomous variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48, 339-358.

Leflot, G., Van Lier, P., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An

- intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. DOI :10.1007/s10802-010-9411-4
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.). *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 417-431). Norwell, MA: Springer.
- Lewis, R., Romi, S., Xing, Q., & Katz, Y. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741. DOI : 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Lewis, R. (2001). Classroom management and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00059-7.
- Li, Q. (2008). Bullying, School Violence and More : a Research Model. *International Electronic Journal for leadership in Learning*, 12(9). Repéré à : <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/iejll/article/view/562/224>
- Lompo, D. J. (2011). *Climat Dans Les Établissements Secondaires Au Burkina Faso*. Allemagne : Éditions Universitaires Européennes EUE.
- Lompo, D. J. (2009). *Violences et climat scolaire dans les écoles secondaires du Burkina Faso* (thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Bordeaux 2, France).
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Perez-Albeniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: a multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. DOI: 10.1002/pits.21822
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and aggression among Zealand High School Student. *New Zealand Journal of Psychology*, 43 (1), 28-37. Repéré à <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/2014/04/McGee.pdf>
- Matari, H. (2014). École et violences au Gabon: Une lecture critique de l'usage du châtimeut corporel et de la violence en milieu scolaire. *Education comparée/Nouvelle série*, 10, 107-137.
- McEvoy, A. (2005, septembre). Teachers who bully students : patterns and policy implications. Communication présentée à the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia. Repéré à : http://www.s3az.org/updates/Summer_2012/Bullying/Teachers.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012). *Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2006*. Production mars

2012. Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Mimche, H., & Tanang, P. (2013). Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine. *Recherches & Éducatives*, 8, 49-63.
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65(2), 113-137. DOI: 10.1080/10570310109374696
- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18, 354-364. DOI:10.1080/08824090109384816
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000). Students State Motivatin and Instructoirs' Use of Verbally Aggressive Messages. *Psychological Reports*, 87(1), 291-294.
- Myers, S. A., & Knox, R. L. (2000). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and students outcomes. *Communication Research Reports*, 17(2), 299-309. DOI: 10.1080/08824090009388777
- Okoza, J., Aluede, O., & Ojugo, A. (2011). Sex and Class of Secondary School Students in experiencing Emotional Abuse by Teachers in Edo State, Nigeria. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19 (2), 385-392.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris, France : ESF.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK & Cambridge MA, USA: Blackwell Publishers.
- Organisation des nations unies (ONU) (2015). *Convention des droits des enfants*. Repéré à : www.ohchr.org/Fr/ProfessionalInterest/pages/crc.aspx
- Organisation mondiale de la Santé (OMS), & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants : intervenir et produire des données*. Repéré à : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43686/1/9789242594362_fre.pdf
- Perera, B., Ostbye, T., Ariyananda, P. L., & Lelwala, E. (2009). Prevalence and correlates of physical and emotional abuse among late adolescents. *Ceylon Medical Journal*. 54 (1), 105. Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., &

- Frenette, É. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626-635. DOI:10.1016/j.tate.2008.11.018
- Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 957-964.
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *Journal of Educational Research*, 104 (4), 231-240. DOI: 10.1080/00220671003719004
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education* 18, 1007-1021.
- Sharpe, G. W. (2011). *Behind the closed door: Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teachers, and impact* (thèse de doctorat en éducation, Université de Toronto, Canada). Recupéré à : https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27602/3/Sharpe_Glynn_W_201103_EDD_thesis.pdf
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school : A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N., & Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 64-70. DOI: 10.1016/j.chiabu.2011.05.007
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. Jr. (2006). Teachers who bullying students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198. DOI: 10.1177/0020764006067234.

- Twemlow, S., & Fonagy, P. (2005). The Prevalence of Teachers Who Bully Students in Schools With Differing Levels of Behavioral Problems. *The American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387-2389.
- Unnever, James D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied?. *Aggressive Behavior*, 30(5), 373-388. DOI: 10.1002/ab.20030
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81, 480-486. DOI : 10.1111/j .1467- 8624.2009.01411.x
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith D., Cunningham, C. E., et al. (2013). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377. DOI: 10.1037/spq0000084.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilson, C. J., & Deanne, F. P. (2001). Adolescent Opinions About Reducing Help-Seeking Barriers and Increasing Appropriate Help Engagement. *Journal of Educational and Psychological*, 12(4), 345-364. DOI: 10.1207/S1532768XJEPC1204_03
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teachers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330. DOI: 10.1080/01425690301894
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A crosscultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56, 209-227.



***TRAJECTOIRES DE L'AGRESSION INDIRECTE ET
PHYSIQUE ET FACTEURS DE RISQUE
INTERPERSONNELS CHEZ LES FILLES ET LES
GARÇONS DU PRIMAIRE***

**PIERRETTE VERLAAN¹, STEPHANIE
BOUTIN¹, ANNE-SOPHIE DENAULT² &
MICHELE DERY¹**

***¹UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
GROUPE DE RECHERCHE SUR LES INADAPTATIONS
SOCIALES À L'ENFANCE (GRISE).***

***²UNIVERSITÉ LAVAL
GROUPE DE RECHERCHE SUR L'INADAPTATION
PSYCHOSOCIALE CHEZ L'ENFANT (GRIP).***

Contact :
Pierrette Verlaan, Département de Psychoéducation, Faculté
d'Éducation, Université de Sherbrooke.

Courriel : pierrette.verlaan@usherbrooke.ca

RESUMÉ

Dans un échantillon de 744 élèves (46,8 % de filles ; *M* âge = 8,4 ans au T1), trois trajectoires d'agression indirecte et trois d'agression physique ont été établies sur quatre ans (T1-T4). Une relation conflictuelle avec l'enseignant et l'association aux pairs déviants au T1 prédisent l'appartenance à des trajectoires élevées d'agression indirecte et physique, tandis que le rejet des pairs prédit uniquement l'appartenance à une trajectoire élevée d'agression physique. Ces facteurs de risque sont similaires chez les filles et les garçons. Les stratégies préventives de la violence en milieu scolaire devraient inclure aussi les enseignants et les pairs.

MOTS-CLÉS

Aggression indirecte, aggression physique, trajectoires, différences de genre, facteur de risque, développement, enfance, scolaire primaire, violence.

ABSTRACT

Latent growth mixture modeling was used to identify discrete patterns of indirect and physical aggression during four consecutive elementary school years in a sample of 744 students (46.8 % girls; *M* age 8.4 years at T1). Greater teacher-student conflicts and deviant peer associations at T1 predicted membership in the higher indirect and physical aggression trajectories, whereas peer rejection predicted membership in the higher physical aggression trajectories. Results were similar for boys and girls. These findings strongly suggest that the factors involved in the development of indirect and physical aggression in elementary school are more similar than gender specific.

KEY WORDS

Indirect aggression, physical aggression, trajectories, gender differences, risk factors, development, childhood, elementary school.

INTRODUCTION

Souvent considérées comme un phénomène marginal ou typiquement masculin (Olweus, 1987; Maccoby, 1998), les conduites agressives chez les filles ont longtemps été négligées dans les écrits scientifiques, faisant en sorte que les théories sur le développement et l'évolution de ces comportements problématiques ont essentiellement été élaborées et validées à partir de travaux menés sur des garçons (Moffitt, 1993; Patterson, DeBaryshe et Ramsey, 1989). Les 20 dernières années ont toutefois montré que de telles conduites sont tangibles chez les filles, avec l'accroissement du nombre de filles qui reçoivent des services spécialisés à l'école primaire pour des conduites agressives (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004; Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Verlaan, Déry, Toupin, Boisver, Lizotte et Bigras, 2010) et l'augmentation particulièrement importante du nombre d'adolescentes orientées vers le système de justice pour de telles conduites (Bélanger et Ouimet, 2010).

Il est maintenant clairement reconnu que la compréhension des conduites agressives ne peut être complète si les différences entre les sexes ne sont pas prises en compte (Hipwell et Loeber, 2006; Lanctôt et Le Blanc, 2002; Moretti, Jackson et Obsuth, 2011; Verlaan et Déry, 2006). En effet, bien que les études ayant examiné ces différences montrent généralement des similitudes dans les facteurs associés aux conduites agressives (p. ex., Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin et Tremblay, 2007; Moffitt, Caspi, Rutter et Silva, 2001), plusieurs ont aussi démontré que les comportements agressifs pouvaient également se manifester autrement chez les filles – notamment par des modes d'agression indirects (Crick et Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist et Peltonen, 1988; Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé, 2005). Les conduites agressives féminines pourraient être aussi plus fortement associées à des facteurs de risque familiaux et sociaux (Déry, Toupin, Verlaan et Lemelin, 2013; McCabe, Rodgers, Yeh et Hough, 2004; Messer, Goodman, Rowe, Meltzer et Maughan, 2006; Podgurski, Lyons, Kisiel et Griffin, 2014) et pourraient avoir des trajectoires développementales qualitativement distinctes (Lanctôt, 2015; Pepler, Jiang, Craig et Connolly, 2010). Ces différences entre les sexes suggèrent que des ajustements doivent possiblement être apportés aux théories afin de mieux comprendre l'émergence et les trajectoires développementales des conduites agressives des filles (Foley, 2008; Hipwell et Loeber, 2006; Leaper et Bigler, 2011; Murray-Close, Nelson, Ostrov, Casas et Crick, 2016).

À cet égard, la théorie de la socialisation différenciée selon le sexe prédit que la qualité des relations interpersonnelles de l'enfant avec son entourage aura un impact plus important sur les comportements adaptatifs des filles parce que celles-ci sont davantage socialisées pour valoriser les relations sociales et

affectives que les garçons (Ewing et Taylor, 2009; Maccoby, 2005; Murray-Close *et al.*, 2016). Par conséquent, les conduites agressives des filles seraient davantage liées, que celles des garçons, à des expériences ou à des dynamiques relationnelles négatives, parfois même traumatiques, dans l'enfance et l'adolescence (Crick et Zahn-Waxler, 2003; Underwood, 2011). Les contextes sociaux, tels la famille et l'école, joueraient donc un rôle de premier plan dans l'émergence et le maintien des conduites agressives des filles (Moretti *et al.*, 2010; Odgers et Moretti, 2002; Stack *et al.*, 2006). Sur ce plan, les théoriciens soutiennent que les processus de socialisation détournent très tôt les filles de l'agression physique au profit de l'agression indirecte (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992; Cairns et Cairns, 1994; Crick et Grotpeter, 1995; Lagerspetz *et al.*, 1988), un mode d'agression impliquant une manipulation de l'environnement social pour attaquer la victime. L'agression dite « indirecte » (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992; Feshbach, 1969; Lagerspetz *et al.*, 1988), mais aussi « sociale » (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson et Garipey, 1989; Underwood, 2003) ou « relationnelle » (Crick, 1996; Crick et Grotpeter, 1995), impliquant des comportements tels l'ostracisme ou la médisance, permet de nuire à autrui sans confrontation directe (Archer et Coyne, 2005; Card, Stucky, Sawalani et Little, 2008). Ce mode d'agression s'observe à des fréquences similaires chez les deux sexes (Card *et al.*, 2008), mais est surtout identifié comme un mode d'agression féminin, notamment parce que les filles y recourent plus fréquemment qu'à l'agression physique (Crick 1996; Crick et Grotpeter, 1995; Lagerspetz *et al.*, 1988) et le considèrent comme plus efficace pour faire du mal à autrui (Felix et Green, 2010).

L'inclusion de mesures qui combinent à la fois des comportements d'agression indirecte et d'agression physique est maintenant reconnue comme indispensable dans les études visant à mieux comprendre l'émergence et les trajectoires développementales des conduites agressives des filles et des garçons. Il existe cependant encore peu d'études sur les facteurs associés aux trajectoires de ces différents modes d'agression selon le sexe. De telles études sont pourtant importantes pour identifier si les facteurs de vulnérabilité sont différents chez les filles et les garçons et ainsi intervenir de manière plus sensible selon le sexe des enfants pour contrer les conduites agressives. La présente étude s'inscrit dans cette lignée et propose de vérifier s'il existe des sous-groupes de filles (et de garçons) dont les conduites agressives (indirectes et physiques) suivent des trajectoires distinctes, dont celle d'une utilisation fréquente et persistante de ces modes d'agression au cours de la période scolaire primaire. De plus, l'étude vise à déterminer si la qualité des relations interpersonnelles (dans la famille et à l'école) prédit l'appartenance aux trajectoires de ces différents modes d'agression chez les filles et les garçons.

TRAJECTOIRES DE L'AGRESSION INDIRECTE ET FACTEURS DE RISQUE INTERPERSONNELS ASSOCIES

Les premières conduites d'agression indirecte peuvent s'observer dès la période préscolaire, mais elles sont plus fréquentes à la période scolaire primaire qu'à l'adolescence (Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle et Lipman, 2012; Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté et Tremblay, 2007). Les études longitudinales identifient généralement de deux à trois groupes d'élèves distincts quant à leur utilisation de ce mode d'agression dans le temps (Cleverley *et al.*, 2012; Côté *et al.*, 2007; Underwood, Beron et Rosen, 2009; Vaillancourt *et al.*, 2007; Yuan *et al.*, 2014) : un premier groupe qui réunit les enfants dont la fréquence des comportements d'agression indirecte demeure faible, un second groupe identifié « à risque », qui se distingue par une fréquence d'utilisation élevée et persistante d'agression indirecte et un troisième groupe dont la fréquence des comportements d'agression indirecte est stable ou diminue dans le temps. Bien que la proportion d'enfants observée dans chaque groupe diffère parfois de manière importante d'une étude à l'autre, les quelques études populationnelles qui ont examiné les différences selon le sexe rapportent généralement une plus grande proportion de filles dans le groupe dont la trajectoire d'agression indirecte est élevée et persistante (Côté *et al.*, 2007; Underwood *et al.*, 2009; Vaillancourt *et al.*, 2007).

Parmi les facteurs interpersonnels liés à une utilisation fréquente et persistante d'agression indirecte, les relations parent-enfant coercitives ont d'abord été rapportées. La présence de conflits, d'hostilité ou d'un manque de sensibilité durant la petite enfance entraîneraient une fréquence élevée d'agression indirecte chez les élèves d'âge primaire (Côté *et al.*, 2007; Spieker *et al.*, 2012; Vaillancourt *et al.*, 2007). Kawabata, Alink, Tseng, van Ijzendoorn et Crick (2011), dans une méta-analyse de 48 études, concluent que l'hostilité maternelle et un manque d'implication parentale (incluant la négligence) sont positivement et significativement associés à la manifestation de conduites agressives indirectes.

La qualité des relations enseignants-élèves a également été investiguée étant donné son importance pour l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves du primaire (McCormick, O'Connor, Cappella et McClowry, 2013). Deux dimensions sont habituellement considérées dans l'étude de cette relation, l'une positive (chaleur et soutien) et l'autre négative (conflits) (Hamre et Pianta, 2001; O'Connor, Dearing et Colins 2011; Pianta, 2001). Les quelques recherches longitudinales examinant les conduites agressives indirectes indiquent que ces comportements prédisent une relation conflictuelle ultérieure avec les enseignants (Crick, 1996). Cependant, il reste à examiner si la qualité

de la relation enseignant-élève peut constituer un prédicteur des trajectoires d'agression indirecte chez les filles et chez les garçons.

Enfin, puisque l'agression indirecte nécessite l'implication du groupe de pairs pour être efficace, la qualité des relations avec les pairs est un indicateur important à considérer dans le développement et le maintien de ce mode d'agression. Des études indiquent que les élèves les plus populaires dans leur groupe de pairs, surtout les filles, usent davantage de conduites agressives indirectes que les autres élèves (Kuppens, Grietens, Onghena et Michiels, 2009; Orue et Calvete, 2011). Or, les filles très agressives s'exposent aussi à vivre plus de rejet et y réagiraient par l'utilisation d'agression indirecte, tel que démontré par Werner et Crick (2004) qui observent que le rejet des pairs prédit une fréquence élevée d'agression indirecte un an plus tard chez les filles. Ces associations ont toutefois été peu étudiées à long terme et chez les garçons qui utilisent fréquemment l'agression indirecte.

TRAJECTOIRES DE L'AGRESSION PHYSIQUE ET FACTEURS DE RISQUE INTERPERSONNELS ASSOCIES

Au cours des dernières décennies, l'étiologie et les trajectoires de développement de l'agression physique ont reçu beaucoup d'attention de la part des chercheurs. Trois trajectoires distinctes sont souvent observées chez les élèves d'âge scolaire primaire et les préadolescents (Broidy *et al.*, 2003; Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin et Tremblay, 2006) : un groupe qui ne fait que peu ou pas d'agression physique, un groupe dont la fréquence des comportements d'agression physique décroît dans le temps et un groupe dont la fréquence de ces comportements demeure élevée et stable.

Les études identifient essentiellement les mêmes facteurs de risque associées aux trajectoires d'agression physique les plus élevées (Broidy *et al.*, 2003; Moffitt, 1993; Tremblay *et al.*, 2004). L'un des facteurs les plus importants concerne le sexe de l'enfant. De fait, à l'âge scolaire primaire, les garçons sont nettement surreprésentés (Broidy *et al.*, 2003; Moffitt, 1993; 2006). Les filles représentent seulement environ 10 % des élèves sur les trajectoires d'agression physique élevées, alors qu'elles composent 70 % des élèves sur la trajectoire d'utilisation faible. Malgré la présence moindre de filles dans les trajectoires élevées d'agression physique, les facteurs de risque interpersonnels avec le parent, l'enseignant et les pairs ont été documentés autant pour les filles que pour les garçons (Martino, Ellickson, Klein, McCaffrey et Edelen, 2008; Odgers *et al.*, 2008). Par exemple, Martino et ses collaborateurs, (2008) rapportent que la qualité des pratiques parentales et l'association avec des pairs déviants sont significativement liées à la trajectoire

élevée et persistante d'agression physique, et ce, tant chez les filles que chez les garçons. Comme pour l'agression indirecte, ces données soulignent l'importance des facteurs de risque interpersonnels dans le développement des conduites agressives physiques élevées pour les filles au cours du primaire.

Les écrits scientifiques soutiennent donc l'idée selon laquelle les relations interpersonnelles négatives dans la famille et à l'école sont des facteurs susceptibles de prédire l'appartenance aux trajectoires développementales élevées d'agression indirecte de même que celles d'agression physique à la période scolaire primaire. Cependant, une importante question demeure, à savoir si ces facteurs de prédiction sont les mêmes chez les garçons et chez les filles.

LA PRESENTE ETUDE

Cette étude vise donc à établir les trajectoires d'agression indirecte et physique en utilisant cinq temps de mesure au cours de la période scolaire primaire et à identifier, selon le sexe, les facteurs interpersonnels associés à l'appartenance aux trajectoires d'agression les plus élevées. La proportion plus importante de filles observée dans la trajectoire d'agression indirecte élevée dans certaines études (p. ex., Côté *et al.*, 2007; Underwood *et al.*, 2009; Vaillancourt *et al.*, 2007) permet de faire l'hypothèse que ces filles sont probablement celles qui éprouvent le plus de difficultés interpersonnelles. Inversement, considérant la plus forte proportion de garçons qui ont une trajectoire d'agression physique élevée, nous faisons l'hypothèse que ce sont eux qui ont le plus de difficultés interpersonnelles. Un aspect novateur de l'étude est de considérer simultanément un ensemble de facteurs de risque provenant à la fois du milieu familial et scolaire. Au plan familial, les facteurs de risque interpersonnels étudiés sont la qualité de la relation parent-enfant (coercition, négligence) et, au plan scolaire, la qualité de la relation enseignant-élève (conflits, proximité, dépendance) et des relations avec les pairs (rejet, pairs déviants). À notre connaissance, la qualité de la relation enseignant-élève a été peu étudiée en lien avec les trajectoires d'agression indirecte et d'agression physique, ce qui sera une autre contribution originale de cette étude à l'avancement des connaissances. Un autre aspect novateur est le contrôle de l'un ou l'autre de ces modes d'agression dans les analyses. En effet, puisque ces deux modes d'agression sont corrélés entre eux (Card *et al.*, 2008), il importe d'en tenir compte pour vérifier la contribution unique des facteurs interpersonnels dans la prédiction de chaque mode d'agression, ce que peu d'études ont fait à ce jour.

METHODOLOGIE

PARTICIPANTS

Cette étude s'inscrit dans une étude longitudinale en cours portant sur les élèves ayant des problèmes des conduites et provenant, en très grande majorité, de milieux défavorisés. Cette collecte a sollicité la participation de huit commissions scolaires de quatre régions administratives de la province de Québec. Au total, 744 élèves du primaire âgés de moins de 10 ans ont été recrutés pour participer à l'étude, dont plus de la moitié éprouvaient des problèmes des conduites (44,6 % de filles) et recevaient des services spécialisés en milieu scolaire pour ce type de difficultés. Les filles présentant ces problèmes ont été sur-échantillonnées, de manière à avoir des proportions assez semblables de filles et de garçons avec ces problèmes. Parmi les 744 élèves recrutés, près des deux tiers étaient en 1^{ère} année ou en 2^e année (61 %), les autres étant en 3^e année ou en 4^e année (39,0 %). La moitié des élèves provenait d'une famille non intacte (49,9 %) et la mère a complété les questionnaires dans 85,5 % des cas. Le revenu familial total moyen au T1 se situait entre 50 000 \$ et 59 999 \$. À titre indicatif, en 2009, le revenu total médian des familles au Québec était de 64 420 \$ (Statistique Canada, 2015), soulignant ainsi le plus faible revenu des familles recrutées dans l'étude. Cinq temps de mesures à 12 mois d'intervalles ont été utilisés pour cette étude: T1 (744; $M = 8,9$; É.T. = 0,93), T2 (705; attrition = 6,6 %; $M = 9,28$; É.T. = 0,95), T3 (693; attrition = 6,6 %; $M = 10,28$; É.T. = 0,94), T4 (677; attrition = 9,0 %; $M = 11,29$; É.T. = 0,95) et T5 (663; attrition = 10,9 %; $M = 12,22$; É.T. = 1,05).

INSTRUMENTS DE MESURE

Variables dépendantes (T1 au T5)

Agression indirecte. Les conduites d'agression indirecte ont été mesurées par l'enseignant à l'aide du Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS; Björkqvist, Lagerspetz et Österman, 1992). L'échelle d'agression indirecte comprend 10 items (p. ex., « Dire de mauvaises choses dans le dos d'un autre enfant », « Raconter les secrets d'un autre enfant »). La fréquence des comportements est évaluée à l'aide d'une échelle Likert en cinq points allant de 0 (jamais) à 4 (très souvent). La moyenne des items a été calculée. La cohérence interne de l'échelle d'agression indirecte dans cette étude varie de $\alpha = 0,92$ à $\alpha = 0,94$ d'un temps de mesure à l'autre.

Agression physique. Les conduites d'agression physique ont été mesurées par l'enseignant à l'aide de quatre items tirés de l'échelle de comportements agressifs du Teacher Report Form (TRF; Achenbach et Rescorla, 2001) : « Se comporte cruellement ou méchamment envers les autres, brime ou harcèle les autres », « Détruit les choses qui appartiennent à la famille ou aux autres », « Se bagarre souvent », « Agresse physiquement les gens » (0 = faux, 1 = quelquefois vrai, 2 = souvent ou toujours vrai). Le score représente la moyenne des réponses aux quatre items. La cohérence interne de l'échelle modifiée utilisée dans cette étude varie de $\alpha = 0,79$ à $\alpha = 0,88$ pour les cinq temps de mesure.

Variables indépendantes (T1)

Relations avec la famille. Qualité de la relation parent-enfant. Pour mesurer, cette variable, les parents ont complété le Parental Acceptance-Rejection Questionnaire de Rohner (1991). Trois échelles de ce questionnaire ont été utilisées : hostilité (15 items; $M = 1,63$; É.T. = 0,37), négligence (15 items; $M = 1,31$; É.T. = 0,25) et rejet (10 items; $M = 1,39$; É.T. = 0,31). L'échelle de réponse est de type Likert en quatre points allant de 1 (presque toujours vrai) à 4 (presque jamais vrai). La moyenne des items à chacune des échelles a été calculée. Considérant la forte corrélation entre les échelles d'hostilité et de rejet ($r = 0,72$), un score composite de coercition est utilisé (moyenne des deux échelles; $M = 1,53$; É.T. = 0,32). La cohérence interne à l'échelle de coercition ($\alpha = 0,86$) est très bonne, alors que celle de l'échelle de négligence ($\alpha = 0,64$) est plus faible.

Relations avec l'enseignant. La perception qu'a l'enseignant titulaire de classe de sa relation avec l'élève est mesurée par le Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001). Ce questionnaire est complété selon une échelle de type Likert en quatre points allant de 1 (Ne s'applique pas du tout) à 5 (S'applique vraiment) et comprend 28 items répartis dans trois échelles : conflit (12 items; $M = 1,93$; É.T. = 0,88), proximité (11 items; $M = 3,76$; É.T. = 0,69) et dépendance (5 items; $M = 1,93$; É.T. = 0,93). Le score reflète la moyenne à chacune des sous-échelles. La cohérence interne des échelles est bonne (conflit : $\alpha = 0,91$; proximité : $\alpha = 0,84$; dépendance : $\alpha = 0,73$).

Relations avec les pairs. Rejet social. Le rejet des pairs a été mesuré par l'enseignant selon le Teacher Ratings of Peers and Social Skills (Dishion et Kavanagh, 2003). Ce dernier indique quel pourcentage des pairs de l'élève « ne l'aiment pas ou le / la rejettent » et « l'aiment et l'acceptent » selon cinq choix de réponse, soit : 1 = très peu (moins de 25 %), 2 = peu (environ 25 %), 3 =

environ la moitié (50 %), 4 = la plupart (environ 75 %) et 5 = presque tous (plus de 75 %). Comme ces items sont fortement corrélés ($r = -0,73$), un score composite de rejet social est calculé (moyenne entre l'item de rejet et l'item inversé d'acceptation; $\alpha = 0,83$).

Affiliation à des pairs déviants. Pour mesurer l'affiliation à des pairs déviants, l'enseignant indique quel pourcentage des pairs de l'élève « se comportent bien à l'école » et « se comportent de façon inappropriée ou enfreignent les règles à l'école » selon cinq choix de réponse, soit : 1 = très peu (moins de 25 %), 2 = peu (environ 25 %), 3 = environ la moitié (50 %), 4 = la plupart (environ 75 %) et 5 = presque tous (plus de 75 %). Un score composite moyen a été calculé en utilisant ces deux items (le premier étant inversé; $\alpha = 0,88$). Les items ont été tirés du Teacher Ratings of Peers and Social Skills (Dishion et Kavanagh, 2003).

Variables de contrôle (T1)

Revenu familial. Le revenu familial total est mesuré à l'aide d'un item complété par le parent, où ce dernier indique sur une échelle à 14 choix de réponses (passant de 0 \$ à plus de 100 000 \$) quel est le revenu brut annuel de la famille (Valla *et al.*, 1992). L'item a été pondéré afin d'être utilisé comme un score continu.

Âge de l'enfant. L'âge de l'enfant a été calculé à partir de la date de l'entrevue et de la date de naissance de l'enfant, fournie par le parent.

PROCEDURES

Afin de recueillir les données pour le volet longitudinal, des assistants de recherche formés se sont rendus dans le milieu familial des élèves dont les parents ont accepté de participer à la recherche. À chaque temps de mesure, un des parents de chaque élève participant (le parent principal) a été rencontré par un assistant de recherche qui lui a fait compléter les différents questionnaires. Les enseignants titulaires de classe ont été contactés par téléphone suite à l'autorisation du parent à chaque temps de mesure. Les parents et les enseignants ont reçu une compensation monétaire symbolique pour leur participation.

STRATEGIES D'ANALYSE

Pour répondre au premier objectif, des analyses de classes de trajectoires latentes (growth mixture modeling with latent classes) ont été effectuées à l'aide du logiciel Mplus (Muthén et Muthén, 1998-2013). Ces analyses ont été effectuées en deux étapes. Il est à noter que pour l'ensemble de ces analyses, l'autre mode d'agression a été pris en compte, en time-varying covariate, afin de dégager les trajectoires uniques d'agression indirecte et physique. Plus précisément, par exemple pour la modélisation des trajectoires d'agression indirecte, l'agression physique a été régressée sur l'agression indirecte. Ce faisant, les trajectoires de l'agression indirecte sont modélisées pour expliquer la portion de variance non expliquée de l'agression indirecte par l'agression physique. La variance commune se retrouve donc contrôlée dans ce procédé. Dans un premier temps, des analyses de courbes latentes (latent growth curve modeling) ont été effectuées pour établir la croissance moyenne des conduites agressives indirectes et physiques du T1 au T5. Cette analyse préliminaire vise à vérifier si la variance autour des paramètres d'intercepte et de pente est significative, signifiant ainsi la présence d'hétérogénéité autour de la courbe moyenne des conduites agressives. Pour ce faire, des modèles constants (intercepte seulement), linéaires (intercepte et pente linéaire) et quadratiques (intercepte, pente linéaire, pente quadratique) ont été testés et comparés afin d'établir le modèle de base des conduites agressives indirectes et physiques, respectivement.

En présence de variances significatives autour des paramètres des modèles, nous avons vérifié, dans un deuxième temps, la présence de groupes qualitativement distincts (« trajectoires ») d'élèves dans l'échantillon en ce qui concerne l'évolution de leurs conduites agressives indirectes et physiques. Pour ce faire, des modèles d'une à six classes ont été testés. Afin de sélectionner le modèle optimal quant au nombre de classes décrivant le mieux l'échantillon, différents indices ont été utilisés : (a) la valeur du Bayesian Information Criterion (BIC; Schwarz, 1978), qui doit être la plus petite possible, (b) le seuil de signification du Vuong-Lo Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test (VLMR; Lo, Mendell et Rubin, 2001; Vuong, 1989) qui permet de comparer si la solution à une classe de plus (p. ex., quatre classes) est meilleure que la solution avec une classe de moins (p. ex., trois classes) et (c) le nombre d'élèves par classe, qui ne doit pas être inférieur à 5 % de l'échantillon.

Pour répondre au deuxième objectif, des analyses de régressions logistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics (version 20) afin de vérifier si les relations familiales (coercition, négligence), avec l'enseignant (conflits, proximité, dépendance), et avec les pairs (rejet, pairs déviants) permettent de prédire l'appartenance aux trajectoires, après avoir contrôlé pour

des biais attribuables à la position sociale des familles (revenu familial) et à l'âge des enfants. Ces analyses ont été effectuées séparément pour l'agression indirecte et physique et pour les filles et les garçons. Afin de comparer plus facilement la taille des coefficients de régression, les variables ont été standardisées.

RESULTATS

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Les analyses de corrélation (Tableau 1 et 2) montrent de possibles relations entre les facteurs de risque interpersonnels étudiés et les conduites agressives physiques et indirectes des deux sexes. Ils indiquent aussi une absence de multicolinéarité entre les variables indépendantes. De plus, les corrélations démontrent une certaine stabilité des conduites d'agression indirectes et physiques dans le temps. Enfin, tel qu'attendu, les corrélations entre l'agression indirecte et l'agression physique sont significatives à tous les temps de mesure ($r = 0,22$ à $0,64$). Quant à leurs moyennes, celles-ci diminuent dans le temps pour l'agression physique et sont plutôt stables et plus élevées pour l'agression indirecte.

Tableau 1

Corrélations, moyennes et écart-types entre l'agression indirecte et les variables indépendantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. AI T1	-	0,448**	0,403**	0,322**	0,359**	0,112*	0,065	0,564**	-0,279**	0,255**	0,511**	0,434**
2. AI T2	0,404**	-	0,470**	0,463**	0,417**	0,148**	0,051	0,315**	-0,174**	0,228**	0,259**	0,330**
3. AI T3	0,373**	0,454**	-	0,457**	0,411**	0,042	-0,003	0,335**	-0,194**	0,124*	0,290**	0,243**
4. AI T4	0,373**	0,328**	0,491**	-	0,401**	0,118*	0,060	0,269**	-0,203**	0,123*	0,311**	0,326**
5. AI T5	0,329**	0,339**	0,434**	0,480**	-	0,080	-0,047	0,308**	-0,128*	0,167**	0,236**	0,320**
6. Coerc.	0,202**	0,225**	0,218**	0,161**	0,142*	-	0,509**	0,193**	-0,114*	0,168**	0,141**	0,167**
7. Négl.	0,069	0,014	0,042	0,114	0,101	0,532**	-	0,101	-0,064	0,033	0,029	0,071
8. Confl.	0,621**	0,322**	0,374**	0,395**	0,340**	0,187**	0,077	-	-0,452**	0,449**	0,565**	0,360**
9. Prox.	-0,135*	-0,101	-0,068	-0,106	-0,039	-0,056	0,022	-0,290**	-	0,127*	-0,387**	-0,202**
10. Dép.	0,432**	0,203**	0,254**	0,273**	0,256**	0,143**	0,080	0,599**	0,135*	-	0,358**	0,272**
11. Rejet	0,525**	0,367**	0,409**	0,378**	0,354**	0,226**	0,110*	0,573**	-0,248**	0,376**	-	0,391**
12. Pdev.	0,402**	0,330**	0,288**	0,276**	0,289**	0,131*	0,051	0,502**	-0,158**	0,349**	0,409**	-
Moy. G	0,644	0,716	0,700	0,684	0,627	1,530	1,294	2,026	3,631	1,914	1,949	2,323
É.-T. G	0,729	0,683	0,698	0,717	0,658	0,302	0,255	0,862	0,726	0,895	1,058	1,190
Moy. F	0,708	0,773	0,785	0,804	0,707	1,535	1,322	1,813	3,908	1,955	1,871	1,904
É.-T. F	0,799	0,786	0,777	0,834	0,822	0,338	0,238	0,883	0,625	0,973	1,098	1,071

Note. AI = Agression indirecte. Coerc. = Coercition. Négl. = Négligence. Confl. = Conflits. Prox. = Proximité. Dép. = Dépendance. Pdev. = Pairs déviants. Les valeurs au-dessus de la diagonale = garçons ; les valeurs sous la diagonale = filles.

Tableau 2

Corrélations, moyennes et écart-types entre l'agression physique et les variables indépendantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. APT1	-	0,587**	0,429**	0,381**	0,402**	0,154**	0,065	0,605**	-0,288**	0,362**	0,587**	0,442**
2. APT2	0,582**	-	0,503**	0,469**	0,342**	0,211**	0,049	0,416**	-0,231**	0,297**	0,458**	0,410**
3. APT3	0,497**	0,493**	-	0,451**	0,269**	0,166**	0,141**	0,434**	-0,134*	0,209**	0,349**	0,237**
4. APT4	0,606**	0,531**	0,520**	-	0,429**	0,158**	0,076	0,235**	-0,184**	0,120*	0,305**	0,311**
5. APT5	0,356**	0,321**	0,391**	0,412**	-	0,099	0,020	0,244**	-0,148*	0,172**	0,215**	0,275**
6. Coerc.	0,214**	0,233**	0,160**	0,182**	0,181**	-	0,509**	0,193**	-0,114*	0,168**	0,141**	0,167**
7. Négl.	0,046	0,058	0,100	0,083	0,128*	0,532**	-	0,101	-0,064	0,033	0,029	0,071
8. Confl.	0,659**	0,431**	0,463**	0,479**	0,279**	0,187**	0,077	-	-0,452**	0,449**	0,565**	0,360**
9. Prox.	-0,166**	-0,133*	-0,133*	-0,142*	-0,017	-0,056	0,022	-0,290**	-	0,127*	-0,387**	-0,202**
10. Dép.	0,453**	0,293**	0,282**	0,260**	0,201**	0,143**	0,080	0,599**	0,135*	-	0,358**	0,272**
11. Rejet	0,577**	0,434**	0,358**	0,460**	0,260**	0,226**	0,110*	0,573**	-0,248**	0,376**	-	0,391**
12. Pdev.	0,511**	0,410**	0,397**	0,329**	0,268**	0,131*	0,051	0,502**	-0,158**	0,349**	0,409**	-
Moy G	0,516	0,464	0,378	0,335	0,219	1,530	1,294	2,026	3,631	1,914	1,949	2,323
É.-T. G	0,595	0,519	0,463	0,457	0,346	0,302	0,255	0,862	0,726	0,895	1,058	1,190
Moy F	0,312	0,214	0,214	0,144	0,141	1,535	1,322	1,813	3,908	1,955	1,871	1,904
É.-T. F	0,482	0,369	0,376	0,283	0,326	0,338	0,238	0,883	0,625	0,973	1,098	1,071

Note. AP = Agression physique. Coerc. = Coercision. Négl. = Négligence. Confl. = Conflits. Prox. = Proximité. Dép. = Dépendance. Pdev. = Pairs déviants. Les valeurs au-dessus de la diagonale = garçons ; les valeurs sous la diagonale = filles.

MODELISATION DES TRAJECTOIRES D'AGRESSION INDIRECTE ET D'AGRESSION PHYSIQUE

Dans un premier temps, un estimateur robuste a été privilégié pour estimer les courbes latentes d'agression indirecte et physique, puisque les variables n'étaient pas normalement distribuées (maximum likelihood estimation with robust standard errors [MLR]). Rappelons que le modèle de l'agression indirecte inclut un contrôle de l'agression physique à tous les temps de mesure et vice versa. Pour l'agression indirecte, le modèle quadratique s'est révélé significativement supérieur au modèle linéaire, $\chi^2(4)$ ajusté par la correction de Satorra-Bentler (19,93; $p = 0,001$). Les indices d'ajustement du modèle quadratique sont très bons, $\Delta\chi^2(26) = 73,64$, $p = 0,000$, CFI = 0,96, RMSEA = 0,05 (90 % IC = 0,04; 0,06) et les trois paramètres (c.-à-d., intercepte, pente linéaire, pente quadratique) sont significatifs, ainsi que la variance autour de ces trois paramètres. Quant à l'agression physique, bien que le modèle quadratique soit significativement supérieur au modèle linéaire, $\Delta\chi^2(4)$ ajusté par la correction de Satorra-Bentler (21,27; $p = 0,000$), le modèle linéaire a été préféré au modèle quadratique pour trois principales raisons : (a) les indices d'ajustement sont similaires pour les deux modèles, (b) le terme quadratique n'est pas significatif et (c) les recherches empiriques démontrent une trajectoire linéaire décroissante des conduites agressives physiques au cours de l'enfance et de l'adolescence (p. ex., Broidy *et al.*, 2003).

Les indices d'ajustement du modèle linéaire sont adéquats, $\Delta\chi^2(30) = 122,05$, $p = 0,000$; CFI = 0,93; RMSEA = 0,07 (90 % IC = 0,05; 0,08) et les deux paramètres (c.-à-d., intercepte et pente linéaire) sont significatifs, ainsi que la variance autour de ces deux paramètres. La présence de variance significative dans les courbes latentes moyennes des deux modes de conduites agressives suggère donc que les élèves n'adopteraient pas tous une trajectoire similaire de conduites agressives indirectes et physiques du T1 au T5.

Dans un deuxième temps, des analyses de classes de trajectoires ont été effectuées, toujours en contrôlant pour l'autre mode de conduites agressives. Autant pour l'agression indirecte que physique, la solution optimale était le modèle à trois classes selon les indicateurs mentionnés plus haut (BIC, VLMR, % d'élèves par classe). Aucune modification n'a été apportée au modèle final à trois classes pour l'agression indirecte. Or, pour le modèle des conduites agressives physiques, la variance de la pente a été fixée à zéro pour toutes les classes, car cette valeur s'avérait négative.

Les trajectoires d'agression indirecte apparaissent à la Figure 1. Une première trajectoire (« Faible », 73,6 % de l'échantillon, $n = 515$, 48,0 % de garçons) décrit un groupe d'élèves dont l'utilisation des conduites d'agression indirecte est faible à l'entrée à l'étude (sous la moyenne au T1), augmente ensuite légèrement jusqu'au T3 pour redescendre jusqu'au T5 (terme quadratique significatif à $p = 0,000$). Une deuxième trajectoire (« Moyenne-stable », 16,8 % de l'échantillon, $n = 118$, 72,0 % de garçons) décrit un groupe d'élèves dont l'utilisation d'agression indirecte au T1 est légèrement supérieure aux élèves inclus dans les deux autres trajectoires. Les jeunes adoptant cette trajectoire maintiennent leur utilisation d'agression indirecte de manière linéaire dans le temps (pente et terme quadratique non significatifs). Une troisième trajectoire (« Croissante », 9,6 % de l'échantillon, $n = 67$, 64,2 % de garçons) inclut des élèves qui utilisent l'agression indirecte légèrement moins fréquemment que les élèves adoptant la trajectoire faible au T1, mais dont l'utilisation augmente de manière importante jusqu'au T3 pour diminuer ensuite jusqu'au T5 (terme quadratique significatif à $p = 0,003$).

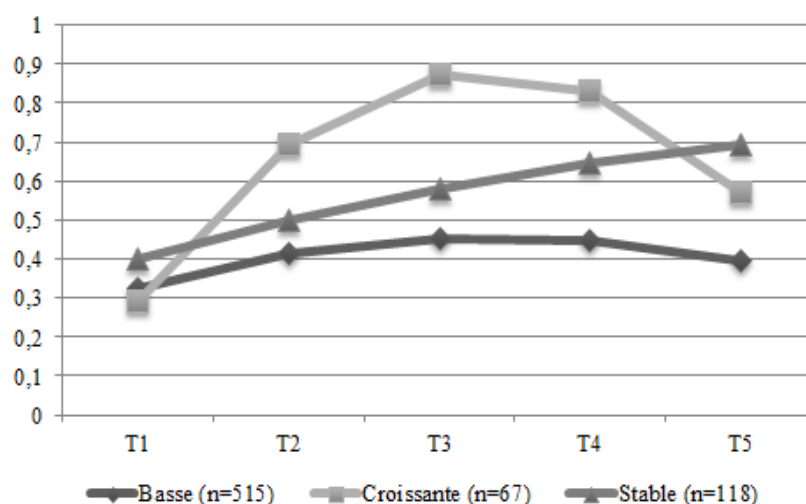


Figure 1. Trajectoires d'agression indirecte du T1 au T5

Les trajectoires d'agression physique apparaissent à la Figure 2. Une première trajectoire (« Faible », 72,4 % de l'échantillon, $n = 507$, 47,1 % de garçons) décrit un groupe d'élèves dont l'utilisation des conduites d'agression physique est très faible à l'entrée à l'étude (sous la moyenne au T1) et diminue significativement jusqu'au T5. Une deuxième trajectoire (« Élevée-décroissante », 21,0 % de l'échantillon, $n = 147$, 70,1 % de garçons) décrit un groupe d'élèves dont l'utilisation d'agression physique se situe à près d'un écart-type de la moyenne au T1, mais diminue ensuite fortement jusqu'au T5. Une troisième trajectoire (« Moyenne-croissante », 6,6 % de l'échantillon, $n = 46$, 71,7 % de garçons) inclut des élèves dont l'utilisation d'agression physique se situe près de la moyenne au T1, mais dont l'utilisation augmente de manière importante jusqu'au T5.

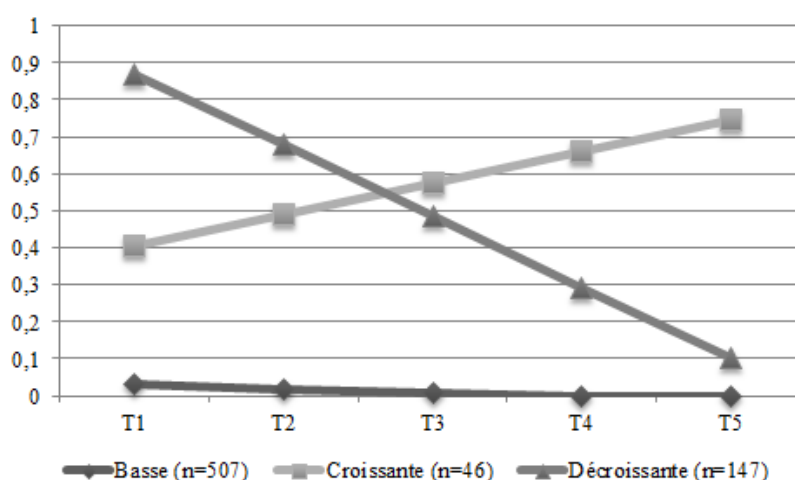


Figure 2. Trajectoires d'agression physique du T1 au T5

DIFFERENCES SELON LE SEXE

Les résultats montrent que le nombre de garçons et de filles varie dans chacune des trajectoires. Le khi-carré pour les conduites d'agression indirecte est significatif ($\chi^2 [2, 700] = 25,72, p = 0,000$). L'analyse des résidus standardisés indique que la proportion de filles sur la trajectoire « faible » est significativement plus élevée que celle des garçons (82,5 % et 65,9 %, respectivement). Par ailleurs, il y a plus de garçons (22,7 %) que de filles (10,1 %) sur la trajectoire moyenne-stable, alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les filles (7,4 %) et les garçons (11,5 %) sur la trajectoire croissante. Les analyses révèlent également des différences significatives quant aux conduites d'agression physique, $\chi^2 [2, 700] = 30,62; p = 0,000$. L'analyse des résidus standardisés révèle que la proportion de filles sur la trajectoire faible d'agression physique est significativement plus élevée que celle des garçons (82,5 % et 63,7 %, respectivement). En revanche, il y a significativement plus de garçons (27,5 %) que de filles (13,5 %) sur la trajectoire élevée-décroissante. Enfin, marginalement plus de garçons (8,8 %) que de filles (4,0 %) se retrouvent sur la trajectoire moyenne-croissante. Ainsi, de façon générale, il semble que les filles se retrouvent majoritairement dans les trajectoires faibles de conduites agressives, tandis que les garçons se retrouvent dans les trajectoires les plus élevées, et ce, peu importe le mode d'agression.

FACTEURS DE RISQUE POUR LES TRAJECTOIRES D'AGRESSION LES PLUS ÉLEVÉES

Afin d'identifier les facteurs de risque interpersonnels liés à l'adoption de trajectoires à risque d'agression indirecte et physique, une analyse de régression logistique a été effectuée pour chaque mode de conduites agressives. Considérant les différences dans le taux de filles et de garçons dans chacune des trajectoires, les régressions logistiques ont été effectuées séparément selon le sexe des élèves comme dans d'autres études (p. ex., Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud et Bierman, 2002). De plus, la variable dépendante a été dichotomisée pour comparer deux groupes, soit l'appartenance aux trajectoires faibles versus aux trajectoires les plus élevées d'agression indirecte (moyenne-stable, croissante) et d'agression physique (élevée-décroissante, moyenne-croissante). Deux séries d'analyses ont été effectuées : une première qui a examiné la valeur prédictive de chacune des variables interpersonnelles mesurées à l'entrée à l'étude (T1) dans un modèle univarié et une deuxième qui a examiné simultanément la valeur prédictive de chacune des variables dans un modèle multivarié. Les Tableaux 3 et 4 exposent les résultats des analyses de

régression pour l'agression indirecte et pour l'agression physique, respectivement pour les filles et les garçons. Le revenu familial a été contrôlé dans les régressions. Le contrôle de l'âge des élèves n'a pas été nécessaire, étant donné l'absence de différence entre les trajectoires.

Tableau 3

Régressions logistiques binaires prédisant l'appartenance aux deux groupes de trajectoires les plus élevées chez les filles

Facteurs (T1)	Agression Indirecte			Agression Physique		
	Exp. (B)	Intervalle de confiance	Wald	Exp. (B)	Intervalle de confiance	Wald
Univariées						
Facteurs familiaux						
Coercition	1,29	0,99 – 1,68	3,51	1,39*	1,06 – 1,82	5,67
Négligence	1,16	0,86 – 1,56	0,93	1,10	0,81 – 1,50	0,40
Facteurs scolaires						
Conflits	2,34***	1,74 – 3,15	31,33	3,23***	2,29 – 4,55	44,87
Proximité	0,80	0,58 – 1,11	1,81	0,81	0,58 – 1,13	1,56
Dépendance	1,70***	1,28 – 2,25	13,54	2,07***	1,53 – 2,80	21,85
Rejet	1,86***	1,42 – 2,44	20,03	2,37***	1,76 – 3,19	32,54
Pairs déviants	2,04***	1,50 – 2,77	20,58	2,75***	1,95 – 3,87	33,68
Multivariées						
Facteurs familiaux						
Coercition	1,09	0,74 – 1,60	0,18	1,26	0,82 – 1,94	1,13
Négligence	1,19	0,79 – 1,80	0,70	0,99	0,62 – 1,58	0,00
Facteurs scolaires						
Conflits	1,79**	1,15 – 2,80	6,55	2,48***	1,49 – 4,11	12,36
Proximité	1,03	0,66 – 1,60	0,01	1,40	0,82 – 2,38	1,52
Dépendance	1,04	0,69 – 1,57	0,04	0,93	0,59 – 1,47	0,10
Rejet	1,30	0,93 – 1,80	2,41	1,47*	1,03 – 2,10	4,56
Pairs déviants	1,49*	1,05 – 2,11	5,01	1,86***	1,28 – 2,72	10,33

*** p < 0,001. ** p < 0,01. * p < 0,05.

Pour les filles, les analyses univariées démontrent que l'adoption d'une trajectoire « élevée » d'agression indirecte serait prédite par quatre des sept variables à l'entrée à l'étude (T1), soit avoir une relation conflictuelle et dépendante avec l'enseignant titulaire de classe, être victime de rejet social et s'associer à des pairs déviants. Une cinquième variable, la présence d'une relation coercitive parent-fille, prédirait l'appartenance à la trajectoire « élevée » d'agression physique. Cependant, les analyses multivariées démontrent que les pratiques parentales semblent moins importantes en présence d'autres facteurs de risque du milieu scolaire. Plus précisément, les relations conflictuelles avec l'enseignant en début de scolarisation mettraient les filles respectivement de 1,8 et 2,5 fois plus à risque d'adopter une trajectoire élevée d'agression indirecte et d'agression physique qu'une trajectoire faible dans leur cheminement scolaire primaire. Les relations avec les pairs sont également importantes. Une fille s'associant à des pairs déviants au T1 est 1,5 fois plus à risque d'adopter une trajectoire élevée d'agression indirecte et 1,9 fois plus à risque d'adopter une trajectoire élevée d'agression physique qu'une trajectoire faible. Les filles rejetées par leurs pairs en début de scolarisation sont également 1,5 fois plus à risque d'appartenir à une trajectoire élevée d'agression physique.

Pour les garçons, les analyses univariées montrent que six des sept facteurs interpersonnels en début de scolarisation semblent prédire l'appartenance à des trajectoires élevées d'agression au cours du parcours scolaire primaire, peu importe le mode. Toutefois, à l'instar des filles, les analyses multivariées indiquent que lorsque d'autres facteurs de risque interpersonnels sont pris en compte, ce sont surtout les facteurs de risque en milieu scolaire qui influencent l'adoption de trajectoires élevées d'agression indirecte et physique. Ainsi, le fait d'avoir une relation conflictuelle avec l'enseignant et de s'associer à des pairs déviants mettrait les garçons, respectivement 1,8 et 1,4 fois plus à risque d'adopter une trajectoire élevée d'agression indirecte et 1,5 et 1,7 fois plus à risque d'adopter une trajectoire élevée d'agression physique au cours de leur parcours scolaire primaire. Par ailleurs, le rejet par les pairs augmente le risque (1,9 fois) d'appartenir à la trajectoire élevée d'agression physique seulement.

Tableau 4

Régressions logistiques binaires prédisant l'appartenance aux deux groupes de trajectoires les plus élevées chez les garçons

	<i>Agression Indirecte</i>			<i>Agression Physique</i>		
	Exp. (B)	Intervalle de confiance	Wald	Exp. (B)	Intervalle de confiance	Wald
Univariées						
Facteurs familiaux						
Coercition	1,31*	1,04 – 1,64	5,43	1,52***	1,21 – 1,91	12,67
Négligence	1,10	0,90 – 1,35	0,83	1,17	0,95 – 1,43	2,20
Facteurs scolaires						
Conflits	2,20***	1,70 – 2,84	36,65	2,60***	1,99 – 3,41	48,81
Proximité	0,73**	0,59 – 0,91	8,18	0,64***	0,51 – 0,80	15,95
Dépendance	1,52***	1,20 – 1,94	11,78	1,93***	1,50 – 2,49	26,07
Rejet	1,93***	1,51 – 2,47	27,35	3,01***	2,25 – 4,03	55,14
Pairs déviants	1,78***	1,41 – 2,32	24,07	2,29***	1,79 – 2,93	42,96
Multivariées						
Facteurs familiaux						
Coercition	1,17	0,86 – 1,59	0,94	1,14	0,88 – 1,03	0,54
Négligence	0,95	0,72 – 1,24	0,17	1,03	0,81 – 1,59	0,04
Facteurs scolaires						
Conflits	1,77***	1,25 – 2,51	10,50	1,48*	1,02 – 2,13	4,30
Proximité	1,09	0,80 – 1,48	0,30	0,95	0,69 – 1,32	0,10
Dépendance	0,99	0,72 – 1,37	0,00	1,29	0,91 – 1,81	2,08
Rejet	1,31	0,96 – 1,79	2,79	1,92***	1,36 – 2,71	13,53
Pairs déviants	1,40**	1,08 – 1,80	6,66	1,66***	1,26 – 2,18	12,94

*** $p < 0,001$. ** $p < 0,01$. * $p < 0,05$.

DISCUSSION

La présente étude avait pour objectif de modéliser le développement des conduites agressives indirectes et physiques chez les élèves au cours de quatre années de la période scolaire primaire et d'examiner si certains facteurs de risque interpersonnels prédisposaient à l'appartenance aux trajectoires les plus élevées d'agression chez les filles et les garçons. Rappelons que tous les élèves avaient moins de 10 ans lors de leur première participation à la recherche. Les

résultats de l'étude confirment d'abord la présence d'hétérogénéité dans les trajectoires de développement de l'agression indirecte (Côté *et al.*, 2007; Underwood, 2011) et physique (Broidy *et al.*, 2003) dans le parcours scolaire primaire. En lien avec les théories développementales (Loeber, Hipwell, Battista, Sembover et Stouthamer-Loeber, 2009; Moffitt, 2006), nos résultats confirment la présence plus importante des garçons dans les trajectoires d'agression les plus élevées et soutiennent l'hypothèse que les élèves exposés à des facteurs de risque interpersonnels – particulièrement ceux en milieu scolaire — sont plus à risque de cheminer sur des trajectoires d'agression élevée au primaire. De plus, ces facteurs varieraient plutôt en fonction du mode d'agression que du sexe de l'élève.

TRAJECTOIRES DE DEVELOPPEMENT DES CONDUITES AGRESSIVES INDIRECTES ET PHYSIQUES

À l'instar des études antérieures sur les trajectoires, trois trajectoires distinctes d'agression indirecte (Cleverley *et al.*, 2012; Yuan *et al.*, 2014) et trois autres d'agression physique (Broidy *et al.*, 2003) sont identifiées dans l'étude. Une première est caractérisée par une majorité d'élèves qui utilise peu de conduites d'agression indirecte (73,6 %) ou physique (72,4 %). Considérant que cette trajectoire faible d'agression indirecte et physique est répliquée d'une étude à l'autre, et ce, à différents groupes d'âges, il est possible de croire qu'il y a vraisemblablement, sur le plan développemental, une majorité d'élèves qui utilise peu ou pas de conduites agressives indirectes et physiques au cours de leur cheminement scolaire primaire.

Par ailleurs, notre étude révèle l'existence d'un deuxième groupe d'élèves qui présentent des niveaux plus élevés d'agression que ceux sur les trajectoires faibles, mais qui ne font pas partie de la trajectoire la plus extrême. Cette deuxième trajectoire regroupe près d'un quart des élèves, dont les conduites demeurent stables pour l'agression indirecte (16,8 %) et diminuent pour les conduites agressives physiques (21 %). Ces élèves présentent des niveaux de risque intermédiaires pour la poursuite des comportements antisociaux ou encore pour le développement d'autres difficultés psychosociales (Côté, Tremblay et Vitaro, 2003).

Enfin, un troisième groupe d'élèves, qui inclut environ un élève sur dix, se retrouvent sur une trajectoire élevée d'agression indirecte (9,6 %) et physique (6,6 %) dans leur parcours scolaire primaire. Ces taux sont similaires aux résultats d'autres études qui ont trouvé qu'entre 4 % et 10 % des élèves d'âge scolaire se retrouvent sur une trajectoire d'agression physique chronique

(Broidy *et al.*, 2003; Nagin et Tremblay, 1999) et sont à haut risque de poursuivre une trajectoire antisociale au cours de l'adolescence et de l'âge adulte.

En lien avec les théories sur le développement précoce des conduites agressives (Nagin et Tremblay, 1999; Moffitt, 1993, 2006; Patterson *et al.*, 1989), nos résultats confirment que les garçons sont plus nombreux que les filles à se retrouver sur les trajectoires d'agression physique les plus élevées. Néanmoins, un petit groupe de filles se retrouvent, elles aussi, sur cette trajectoire. Identifiées dans plusieurs autres études, elles sont reconnues pour se battre et se tirailler dans la cour d'école, surtout avec des garçons (Stack *et al.*, 2006) et de poursuivre une trajectoire de vie négative (Broidy *et al.*, 2003; Côté *et al.*, 2003; Stack *et al.*, 2006; Odgers *et al.*, 2008).

Nos résultats confirment aussi que les processus de socialisation orientent davantage les filles vers l'utilisation de conduites agressives plus indirectes que physiques, tel que démontré par leurs moyennes d'agression indirecte systématiquement plus élevées que leurs moyennes d'agression physique dans notre étude (voir Tableau 1) et dans d'autres études (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992; Crick et Grotpeter, 1995). Or, contrairement à notre hypothèse, ce sont surtout les garçons qui se retrouvent dans les trajectoires élevées d'agression indirecte. Il est possible que la sur-sélection des élèves en difficultés de comportement augmente ici le nombre de garçons sur cette trajectoire comparativement aux études populationnelles ayant rapporté un nombre supérieur de filles. Néanmoins, cette observation est cohérente avec une implication accrue de certains garçons comme auteur de harcèlement, peu importe le mode agressif (voir Galand et Tolamcheff, dans ce numéro). Il est également possible que les parents, répondants inclus dans d'autres études (Côté *et al.*, 2007; Vaillancourt *et al.*, 2007), soient plus sensibles aux comportements de médisance et d'exclusion de leur fille. D'ailleurs, certaines études suggèrent que les enseignants seraient plus à l'affût des comportements problématiques des garçons et minimiseraient les conduites agressives des filles (Hamre et Pianta, 2001).

En somme, nos résultats indiquent que peu importe le mode, la majorité des élèves manifestent des niveaux d'agression faible, mais que des fréquences élevées et persistantes d'agression peuvent être identifiées chez les deux sexes. De plus, une plus grande proportion de filles se retrouve dans les trajectoires faibles d'agression indirecte et physique comparativement aux garçons, qui eux, se retrouvent dans les trajectoires les plus élevées d'agression, et ce, peu importe le mode.

FACTEURS DE RISQUE INTERPERSONNELS

À notre connaissance, cette étude est la première à avoir examiné simultanément les relations interpersonnelles difficiles des enfants avec leur parent, leur enseignant et leurs pairs en début de scolarisation comme possibles déterminants de conduites agressives élevées, et ce, en tenant compte de différents modes d'agression et du sexe de l'élève.

Chez les filles et les garçons, les résultats univariés mettent en lumière l'impact significatif de plusieurs facteurs de risque familiaux (les pratiques parentales coercitives) et scolaires (les relations enseignants-élèves conflictuelles et dépendantes, le rejet par les pairs et l'association à des pairs déviants) dans les trajectoires les plus élevées de conduites agressives indirectes et physiques. Or, lorsque l'ensemble de ces facteurs est pris en compte simultanément, seuls les facteurs de risque scolaires, tels la relation enseignant-élève conflictuelle, le rejet par les pairs et l'association à des pairs déviants augmentent significativement le risque des filles et des garçons de s'engager dans les trajectoires plus élevées d'agression comparativement aux trajectoires faibles. Bien que les études antérieures indiquent que les trajectoires d'agression indirecte et physique soient prédites par des niveaux élevés de pratiques parentales coercitives (Patterson *et al.*, 1989), ce lien n'est plus significatif ici pour les deux sexes lorsque les facteurs de risque scolaires sont analysés. Ce résultat infirme partiellement l'hypothèse avancée selon laquelle la détérioration des liens interpersonnels familiaux est identifiée comme un facteur de risque plus important des conduites agressives chez les filles (Loeber *et al.*, 2009; Moffitt, 2006; Patterson *et al.*, 1989; Messer *et al.*, 2006; Toupin, 2006). Toutefois, avec la rentrée scolaire, l'impact de la famille peut devenir plus distal et l'impact scolaire (enseignant, pairs) plus proximal dans la poursuite de conduites agressives. La présence de faibles correspondances entre les informateurs, parents et enseignants quant à la présence de difficultés comportementales chez l'enfant est également bien documentée. Dans une méta-analyse de 35 études utilisant toutes les échelles d'Achenbach pour évaluer les problèmes de comportements des enfants, Cai, Kaiser et Hancock (2004) soulignent que les faibles taux d'accords entre répondants sur la présence de difficultés chez l'enfant constituent un phénomène normal. Les divergences ne semblent pas nécessairement être le reflet de procédures d'évaluation moins fiables, mais serait plutôt le fait de variations dans les conduites des enfants d'un contexte à l'autre, ainsi que des différences dans les perceptions des informations. A cet effet, il est important de se rappeler que ce sont les enseignants à l'entrée à l'étude qui ont noté la présence de relations difficiles avec les enseignants et les pairs. Quant à la fréquence des conduites agressives, ce sont des enseignants différents d'une année à l'autre qui ont rapportés ces données.

Nos résultats confirment l'importance de la relation enseignant-élève, en montrant que les interactions conflictuelles en début de scolarisation augmentent significativement la probabilité que les élèves se retrouvent sur des trajectoires élevées d'agression. L'étude contribue notamment à l'avancement des connaissances en démontrant que ces relations conflictuelles augmentent aussi le risque pour les filles et pour les garçons de se retrouver sur une trajectoire élevée d'agression indirecte. Le fait que ces comportements sont plus difficiles à observer par les enseignants que les comportements d'agression physique et qu'elles suscitent moins d'intervention de la part des adultes (Verlaan, Déry et Boutin, 2012), nous laisse croire que ces élèves nécessitent un meilleur soutien affectif pour régler leurs relations interpersonnelles difficiles d'une manière plus positive. Ces résultats, comme ceux d'autres études (Fallu et Janosz, 2003; O'Conner *et al.*, 2011; Silver, Measelle, Armstrong et Essex, 2005), soutiennent l'hypothèse que les relations conflictuelles avec l'enseignant doivent être considérées comme un facteur de risque proximal dans le développement et le maintien des troubles affectifs et comportementaux des élèves du primaire.

Toujours en milieu scolaire, le rejet par les pairs semble être un autre facteur de risque qui distingue significativement l'appartenance à une trajectoire élevée d'agression. Cependant, contrairement aux résultats de Martino et ses collaborateurs (2008) et aux autres facteurs de risque, ce lien n'est significatif que pour l'agression physique. Les études montrent que les filles ayant des conduites d'agression indirectes sont plutôt bien intégrées dans leur groupe de pairs et y adoptent une position dominante (Owens, Shute et Slee, 2000; Rose, Swenson et Waller, 2004). Cette position sociale favorable pourrait peut-être expliquer pourquoi, en début de scolarisation, le rejet social a moins d'impact sur le cheminement de leurs conduites agressives indirectes.

Dishion, Piehler et Myers (2008) suggèrent que, malgré que le rejet des pairs puisse prédire de façon unique l'appartenance à des trajectoires élevées d'agression, il est plus probable que ces conduites soient maintenues par la sélection et l'affiliation à des pairs déviants. Les élèves de moins de 10 ans tendent généralement à s'associer à des amis avec le même statut social et manifestant les mêmes comportements à risque. Ainsi, la pression des pairs peut s'exercer en encourageant la résistance face à l'école, les confrontations avec les enseignants et les comportements agressifs.

En somme, similaire à d'autres études (p.ex., Côté *et al.*, 2006; Martino *et al.*, 2008 ; Caspi *et al.*, 2001) nos résultats montrent que les filles qui manifestent des conduites agressives élevées au primaire, qu'elles soient physiques ou indirectes, sont exposées sensiblement aux mêmes difficultés interpersonnelles avec les adultes et les pairs que les garçons. Ce fort parallélisme des facteurs de risque liés aux conduites agressives suggère

l'existence de processus identiques pour les deux sexes, même en présence de moyennes plus faibles (voir Galand et Tolmacheff dans ce numéro). Toutefois, nos résultats suggèrent que le poids de ces facteurs de risque peut varier en fonction des modes d'agression.

PRINCIPALES LIMITES, PISTES DE RECHERCHE ET RETOMBÉES POUR L'INTERVENTION

Les résultats de cette étude doivent être interprétés en tenant compte des méthodes utilisées et de leurs limites. Premièrement, il convient de rappeler que cet échantillon est tiré de milieux défavorisés et qu'il surreprésente aussi les élèves en difficultés comportementales. Il serait donc pertinent de mener d'autres recherches avec d'autres types d'échantillon afin de répliquer les résultats obtenus ici. Deuxièmement, l'échelle mesurant l'agression indirecte (DIAS version enseignant; Björkqvist, Lagerspetz et Österman, 1992) a été modifiée aux fins de l'étude, ce qui a pu altérer ses qualités psychométriques. Pour outrepasser cette limite, il serait pertinent de refaire l'étude avec le questionnaire complet validé ou encore de valider cette nouvelle version du questionnaire. Troisièmement, malgré l'accès à différents répondants pour les variables dépendantes et indépendantes à l'étude, un choix a été fait à ce niveau afin de diminuer le biais de variance partagée et étant donné les multiples possibilités (p. ex., VI = parent/VD = parent; VI = parent/VD = enseignant; VI = enseignant; VD = enseignant, etc.). Or, il serait intéressant dans de futures études de comparer les résultats obtenus lorsque différents répondants sont utilisés. En effet, les corrélations peuvent parfois être de faible magnitude entre les variables mesurées avec la version parent versus enseignant (Youngstrom, Loeber et Stouthamer-Loeber, 2000). Ainsi, ces tests supplémentaires apporteraient plus de rigueur et de nuances quant aux résultats obtenus. Quatrièmement, comme pour toute étude faisant appel à des analyses de classes de trajectoires latentes, la variable utilisée pour déterminer l'appartenance des élèves à chacun des groupes reflète les probabilités d'appartenance, alors qu'elle est gérée comme une variable absolue. Ainsi, un élève pourrait avoir un profil éclectique et avoir des probabilités d'appartenance dans plus d'un groupe. De plus, le même élève a été classé dans l'une des trajectoires d'agression indirecte et dans l'une des trajectoires d'agression physique.

Outre les limites présentées ci-haut, la présente étude propose des apports considérables, tant sur le plan des connaissances des trajectoires et des facteurs de risque des conduites agressives indirectes et physiques que sur le plan de l'intervention. Concernant les avancées au plan scientifique, le devis longitudinal auprès d'élèves de moins de 10 ans de milieux défavorisés et

l'inclusion simultanée de facteurs de risque provenant à la fois du milieu familial et scolaire apportent une rigueur et un portrait plus exhaustif des déterminants des conduites agressives élevées chez les filles et les garçons.

Pour ce qui est des perspectives d'intervention avec les élèves, le rôle de l'école dans la prévention des comportements antisociaux est depuis longtemps établi. Actuellement, les interventions mises en place en milieu scolaire sont plutôt unimodales, visant surtout les comportements des élèves. Or, la diversité des facteurs de risque identifiés soutient plutôt un modèle d'intervention qui implique non seulement l'élève, mais l'enseignant et le réseau des pairs. Ainsi, les enseignants devraient être particulièrement soutenus dans la gestion des conflits avec leurs élèves à risque dès le début de scolarisation. En complément, une intervention avec et auprès des camarades de classe permettrait possiblement de réduire les comportements de rejet et d'affiliation à des pairs déviants. Des études indiquent que le fait de mettre l'accent sur les comportements positifs et prosociaux des élèves a des effets positifs sur les comportements agressifs et sur l'inclusion sociale des élèves rejetés (Dupper, 2013; Salmivalli, 2010).

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été subventionnée en partie par les Fonds de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH-37890/CRSH- 326706) et des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC-82694). La recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'université de Sherbrooke (Québec, Canada). De plus, la seconde auteure a bénéficié d'une bourse doctorale (CRSH-767-2010-1459). Nos remerciements à Annie Lemieux, M.Sc., pour son aide dans l'analyse des données.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.
- Bélanger, A., & Ouimet, M. (2010). L'évolution de la délinquance féminine. Une analyse des données officielles canadiennes entre 1974 et 2003. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 63(1), 66-85.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Österman, K. (1992). *Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences. Récupéré de : <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/dias.htm>
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. H., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Cai, X., Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on Child Behavior Checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 303-312.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Passages of youth in our time*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cairns, R. N., Cairns, B. D., Neckerman, H., Ferguson, L. L., & Gariepy, J. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.

- Cleverley, K., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Lipman, E. (2012). Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: Sex differences and outcomes in emerging adulthood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1037-1051.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec, Québec : CSE.
- Côté, S. M., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance: Différences entre les sexes et facteurs de risques familiaux. *Sociologie et Sociétés*, 35, 203-220.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D., & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nationwide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and socio-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Developmental Psychopathology*, 15(3), 719-742.
- Déry, M., Toupin, J., Verlaan, P., & Lemelin, J.-P. (2013). Troubles des conduites chez les filles à l'école primaire : facteurs associés selon le sexe. *Recherches et Éducatons*. Numéro spécial : *Violence et sexes à l'école*, 9, 11-26.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49, 769-775.

- Dishion, T. J., & Kavanagh, K. (2003). *Intervening in adolescent problem behavior: A family-centered approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Dishion T. J., Piehler T. F., & Myers M. W. (2008). Dynamics and ecology of adolescent peer influences. Dans M. J. Prinstein, & K. A. Dodge (dir.), *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents* (p. 72–93.). New York, NY: Guilford.
- Dupper, D. R. (2013). *School bullying: New perspectives on a growing problem*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ewing A. R., & Taylor A. R. (2009) The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92–105.
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève- enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Felix, E. D., & Green, J. G. (2010). Popular girls and brawny boys: The role of gender in bullying and victimization experiences. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (dir.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 173-195). New York, NY: Routledge/Taylor et Francis Group.
- Feshbach, N. D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15, 249-258.
- Foley, A. (2008). The current state of gender-specific delinquency programming. *Journal Of Criminal Justice*, 36(3), 262-269. doi:10.1016/j.jcrimjus.2008.04.007
- Hamre B. K., & Pianta R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hipwell, A. E., & Loeber, R. (2006). Do we know which interventions are effective for disruptive and delinquent girls? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3/4), 221-255.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W.-L., van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31, 240-278.

- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., & Michiels, D. (2009). A longitudinal study of childhood social behavior: Inter-informant agreement, inter-context agreement, and social preference linkages. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(6-7), 769-792.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Lanctôt, N. (2015). Development of antisocial behavior in adolescent girls. Dans J. Morizot, & L. Kazemian (dir.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior* (p. 399-411). Buchrain, Suisse : Springer International Publishing.
- Lanctôt, N., & Le Blanc, M. (2002). Explaining adolescent females' involvement in deviance. *Crime and Justice : An Annual Review*, 29, 113-202.
- Leaper, C., & Bigler, R. S. (2011). Gender. Dans M. K. Underwood, & L. H. Rosen (dir.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (p. 289-315). New York, NY: Guilford Press.
- Lo, Y., Mendell, N., & Rubin, D. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88, 767-778.
- Loeber, R., Hipwell, A., Battista, D., Sembower, M., & Stouthamer-Loeber, M. (2009). Intergenerational transmission of multiple problem behaviors: Prospective relationships between mothers and daughters. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1035-1048.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge MA: Belknap Press / Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (2005). Aggression in the context of gender development. Dans M. Putallaz, & J. Bierman (dir.), *Aggression, antisocial behaviour and violence among girl: A developmental perspective* (p. 3-22). New York, NY: Guilford Press.
- Martino, S. C., Ellickson, P. L., Klein, D. J., McCaffrey, D., & Edelen, M. O. (2008). Multiple trajectories of physical aggression among adolescent boys and girls. *Aggressive Behavior*, 33, 1-15.
- McCabe, K. M., Rodgers, C., Yeh, M., & Hough, R. (2004). Gender differences in childhood onset conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 16(1), 179-192.

- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology, 51*(5), 611-624.
- Messer, J., Goodman, R., Rowe, R., Meltzer, H., & Maughan, B. (2006). Preadolescent conduct problems in girls and boys. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*(2), 184-191.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(3), 217-30.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent and adolescent limited antisocial behavior. Dans D. Cicchetti, & D. J. Cohen (dir.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (p. 570–598). New York, NY: Wiley.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour. Conduct disorders, delinquency and violence in the Dunedin longitudinal*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Moretti, M., Jackson, M., & Obsuth, I. (2010). Translating Research into Intervention: Lessons Learned and New Directions. Court Review: The Journal of the American Judges Association. *Special Issue on Girls in the Juvenile Justice System, 46*(1-2), 58-63.
- Murray-Close, D., Nelson, D. A., Ostrov, J. M., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2016). Relational aggression: A developmental psychopathology perspective. Dans D. Cicchetti, & D. J. Cohen (dir.), *Developmental psychopathology: Vol. 4: Risk, resilience and intervention* (3e éd., p. 660-722). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2013). *Mplus User's Guide* (7^e éd.). Los Angeles, CA: Muthén and Muthén.
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development, 70*(5), 1181-1196.

- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Colins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20, 673–716.
- Odgers, C. L., & Moretti, M. M. (2002). Aggressive and antisocial girls: Research update and challenges. *International Journal of Forensic Mental Health*, 1, 103–119.
- Olweus, D. (1987) School-Yard Bullying-Grounds for Intervention. *School Safety*, 6, 4-11.
- Orue, I., & Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children: Gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(7), 963-982.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). « Guess what I just heard! »: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Pepler, D. J., Jiang, D. Craig, W. M., & Connolly, J. (2010). Developmental trajectories of girls' and boys' delinquency and associated problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1033–1044.
- Pianta R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Odessa, FL: PAR.
- Podgurski, I., Lyons, J. S., Kisiel, C., & Griffin, G. (2014). Understanding bad girls: The role of trauma in antisocial behavior among female youth. *Residential Treatment for Children & Youth*, 31, 80–88.
- Rohner, R. P. (1991). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. University of Connecticut: Center for the study of parental acceptance and rejection.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Schwarz, G. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *Annals of Statistics*, 6(2), 461-464.
- Silver, R. B., Measelle J. R., Armstrong J. M., & Essex M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Spieker, S. J., Campbell, S. B., Vandergrift, N., Pierce, K. M., Cauffman, E., Susman, E. J., ...The NICHD Early Child Care Research Network. (2012). Relational aggression in middle childhood: Predictors and adolescent outcomes. *Social Development*, 21(2), 354-375.
- Stack, D., Serbin, L., Grunzweig, N., De Genna, N., Fisher, D. B.-D., Temcheff, C. E., & Ledingham, J. (2006). Trajectoire des filles présentant des conduites agressives : 30 ans de suivi intergénérationnel de l'enfance à la parentalité. Dans P. Verlaan, & M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir* (p.177-204). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Statistique Canada (2015, 26 septembre). *Revenu moyen total selon le type de famille économique* [Site internet de Statistique Canada]. Gouvernement du Canada. Récupéré de : [www.statcan.gc.ca. http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/famil108a-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/famil108a-fra.htm)
- Toupin, J. (2006). Caractéristiques et facteurs associés au trouble des conduites des adolescentes. Dans P. Verlaan, & M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir* (p. 149-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: The Guilford Press.
- Underwood, M. K. (2011). Aggression. Dans M. K. Underwood, & L. H. Rosen (dir.), *Social development: Relationships in infancy, childhood and adolescence* (p. 207-234). New York, NY: Guilford Press.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35, 357-375.

- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive Behavior*, 33, 314-326.
- Valla, J. P., Breton, J. J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., St-Georges, M., ... Lépine, S. (1992). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans* (Rapport de recherche de l'hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec). Récupéré de : <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000026226.pdf>
- Verlaan, P., & Déry, M. (2006). *Les conduites antisociales chez les filles : comprendre pour mieux agir*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., Déry, M., & Boutin, S. (2012). Les conduites antisociales des filles : la question de l'agression indirecte. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon, & C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques* (Vol. 2, p. 405-434). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., Boisvert, I., Lizotte, C., & Bigras, M. (2010). Détection précoce des garçons et des filles qui ont des troubles du comportement extériorisés au primaire et probabilité de recevoir des services spécialisés. Dans M. Déry, A.-S. Denault, & J.-P. Lemelin (dir.), *Aide aux jeunes en difficulté de comportement : regard sur nos pratiques* (p. 181-203). Sherbrooke, Québec : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance, Université de Sherbrooke.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., & Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ? *Revue de Criminologie*, 38(1), 9-39.
- Vuong, Q. H. (1989). Likelihood ratio tests for model selection and non-nested hypotheses. *Econometrica*, 57(2), 307-333.
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13(4), 495-514.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1038-1050.

Yuan, C., Shao, A., Chen, X., Xin, T., Wang, L., & Bian, Y. (2014). Developmental trajectory and gender differences in Chinese adolescents' physical and relational aggression: An analysis using the latent class growth model. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6(1), 44-55.



INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE AND VIOLENCE PREVENTION, 1, JULY 2016, 130-154

*EXPLORATION DES LIENS DE CAUSALITÉ DE LA
PERCEPTION DE L'ENVIRONNEMENT SOCIO-
ÉDUCATIF SUR LES CONDUITES AGRESSIVES ET
PROSOCIALES DES ÉLÈVES À LA FIN DU PRIMAIRE*

FRANÇOIS BOWEN & CAROLINE LEVASSEUR

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, QUÉBEC, CANADA

Contact :

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal
C.P.6128, Succ. Centre-Ville, Montréal, Québec
H3C 3J7, Canada

Courriel : francois.bowen@umontreal.ca

RÉSUMÉ

Dans le cadre la présente étude, nous avons étudié la valeur explicative de la stabilité de la perception des élèves de trois grandes dimensions de l'environnement scolaire (les climats, les pratiques et les problèmes perçus) sur leurs conduites sociales (auto-rapportées, évaluées par les pairs et les enseignants). Cette étude a été réalisée auprès de 668 enfants âgés entre 9 et 12 ans (53 % garçons). Les résultats obtenus nous permettent de mettre en évidence de possibles liens de causalité concernant l'influence de l'environnement scolaire sur l'adaptation sociale des élèves.

MOTS-CLÉS

Environnement socio-éducatif, climat scolaire, pratiques enseignantes, conduites agressives, conduites prosociales, école primaire.

ABSTRACT

This study investigates the explanatory value of the stability of the students' perception of three major dimensions of the school environment (climates, practices and perceived problems) on their social behavior (self-reported, peer and teachers). This study was conducted among 668 children aged 9 to 12 years (53% boys). The results allow us to identify possible causal links on the influence of the school environment on the social adjustment of students.

KEY WORDS

Socio-educational environment, school climate, teaching practices, aggressive behavior, prosocial behavior, primary school.

INTRODUCTION

Il existe une littérature relativement abondante sur les liens entre d'une part, la perception de la qualité du milieu socio-éducatif des écoles (pratiques, climats, problèmes – Janosz, George et Parent, 1998) par l'élève et l'enseignant et, d'autre part, la qualité de l'adaptation du jeune à son milieu scolaire. L'intérêt pour l'étude de telles relations s'est accru au cours des dernières années autour de la réflexion concernant les moyens que les milieux scolaires devraient mettre en place pour prévenir ou réduire la violence, dont les conduites d'intimidation. Plusieurs programmes de prévention misent en effet sur la création et le maintien d'un environnement scolaire sain, sécuritaire et faisant la promotion des conduites prosociales comme un ensemble de moyens réputés efficaces pour réduire la violence et soutenir la réussite scolaire (Benbenishty, Astor, Roziner et Wrabel, 2016; Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009).

Les concepteurs de ces programmes, tout comme leurs utilisateurs, font souvent référence à la notion de climats scolaires positifs pour désigner l'ensemble des caractéristiques environnementales idéales à la socialisation positive (prévention de la violence) et à la réussite des élèves. Toutefois, d'un point de vue opérationnel, la création d'un tel climat repose sur un ensemble de pratiques et d'activités réalisées par les enseignants et les autres adultes de l'école, dans le but de développer chez ces jeunes leurs apprentissages sociaux et scolaires, ainsi que leur bien-être psychologique. C'est l'ensemble de ces conditions qui favorisent leurs capacités d'adaptation et, de ce fait, contribuent à prévenir ou à réduire les conduites inadaptées (Bowen et Desbiens, 2004). Les interventions réputées efficaces en ce domaine visent donc en premier à modifier les comportements de l'élève ou à renforcer les bonnes conduites, via des pratiques spécifiques réalisées par les enseignants et d'autres intervenants de l'école. Dans cette perspective, les climats scolaires se définissent en bonne partie à partir des réactions des élèves aux différentes interventions menées auprès d'eux. Certains de ces programmes de prévention proposent également des interventions de nature indirecte (notamment, le développement d'une compréhension approfondie chez les enseignants concernant les causes des problèmes de conduite chez l'élève) visant à soutenir l'instauration d'un milieu de vie de qualité, et à renforcer l'expression de comportements sociaux adéquats chez les élèves.

Paradoxalement, si de tels objectifs d'intervention reposent, comme il est souligné plus haut, sur une littérature relativement abondante décrivant des liens positifs entre différentes dimensions du climat scolaire et la réduction de la violence à l'école (voir également à ce sujet la méta-analyse de Steffgen, Recchia et Viechtbauer, 2013), il n'en demeure pas moins que l'explication de

tels liens sous l'angle d'un rapport de causalité constitue un domaine relativement peu exploré (Cohen et al., 2009). Certains modèles suggèrent une influence réciproque, soit une circularité dans les liens entre les bonnes pratiques, les comportements adéquats, et l'instauration d'un climat positif (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming, et Hawkins, 2004; Loukas, Suzuki, et Horton, 2006). D'autres proposent plutôt une chaîne causale tout en n'excluant pas la possibilité de rétroaction (par exemple, un effet positif direct des pratiques enseignantes sur la conduite des élèves et leur perception du climat, qui en retour renforcent l'utilisation de ces pratiques par les adultes de l'école) (Bowen, Chouinard et Janosz, 2004; Bowen, Desbiens, Janosz et Bélanger, 2009; Janosz et al., 1998).

Que ce soit en raison de cette apparente complexité des liens et des défis méthodologiques que ce type d'investigation impose, il demeure néanmoins que très peu d'études sont parvenues à décrire finement l'influence des caractéristiques de l'environnement socio-éducatif de l'école sur les conduites sociales des élèves. En effet, la grande majorité des études recensées présentent essentiellement des analyses de type corrélationnel basées sur un seul temps de mesure. Dans de telles conditions, l'investigation de possibles relations de causalité demeure hautement spéculative. Il existe peu d'étude à caractère longitudinal en ce domaine, bien que ce type de recherche pose d'autres défis, dont l'un des plus importants concerne la prise en compte du changement des conditions éducatives d'une année à l'autre, au sein d'une même école. Il est certes possible d'associer des changements de comportement avec des changements d'environnement, comme celui de la classe, mais il peut être difficile de départager à travers tous ces changements les éléments de continuité et de discontinuité qui affectent la conduite de l'élève au-delà de ses caractéristiques personnelles. Bien qu'exigeant des moyens considérables sur le plan méthodologique, ce type d'investigation de nature transactionnelle demeure à nos yeux une nécessité, une sorte d'idéal à atteindre sur le plan empirique.

Un autre défi méthodologique qu'affrontent les chercheurs avec ce type d'analyse a trait au maintien d'une certaine confusion conceptuelle entre la notion de « pratiques » et celles de « climats ». Si la première fait référence à des actions relativement faciles à identifier et concrètes, la seconde est associée à des dimensions qui relèvent très souvent de la subjectivité du sujet qui la perçoit. S'il est indéniable par ailleurs que les climats découlent à l'origine d'interventions directes ou indirectes, la frontière conceptuelle entre ces deux notions n'est pas toujours bien établie. Dans cette perspective, il peut être difficile d'expliquer le processus par lequel un climat scolaire agit positivement sur les comportements sociaux des élèves. Cette difficulté s'accroît lorsqu'il s'agit de contraster l'effet d'une pratique par rapport à celle découlant de la

perception d'une dimension climat scolaire. Un tel défi se reflète souvent dans une méthodologie qui analyse parfois de façon indifférenciée un ensemble de perceptions se rapportant à ces deux concepts (pratiques et climats) (Steffgen et al., 2013).

Dans cette perspective, un dernier défi concerne l'établissement d'un modèle théorique qui intègre l'ensemble des climats et les principales pratiques associées à la socialisation et aux difficultés de comportements. Très peu d'études ont jusqu'à présent intégré dans leur analyse l'ensemble de ces composantes. Le modèle théorique que nous avons retenu, ainsi que la démarche empirique s'y rattachant, a été développé par Janosz et ses collaborateurs (1998), dont les dimensions conceptuelles ont fait l'objet d'une validation empirique d'envergure (Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard et Desbiens, 2007). Le modèle de l'environnement socio-éducatif de Janosz couvre notamment l'ensemble de dimensions du climat scolaire, ce qui n'est guère répandu dans la littérature scientifique. Ce modèle postule l'existence d'une interinfluence entre les pratiques, les climats scolaires, ainsi que les conduites des élèves. Bien que des liens de causalité entre d'une part, les pratiques et les climats scolaires et, d'autre part, les conduites des élèves, aient été mis en évidence avec ce modèle, la démonstration empirique de la circularité des influences entre ces trois dimensions n'apparaît pas parfaitement bien établie (Bowen et al., 2004; Janosz et al., 2007). C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de la présente recherche, les liens de causalité avancés par nos hypothèses se concentreront essentiellement sur l'influence distincte des pratiques et des climats sur les conduites sociales des élèves. Compte tenu de l'interinfluence entre les pratiques et les climats telle qu'avancée par le modèle de l'environnement socio-éducatif, nous postulons que ces deux dimensions exercent, l'une par rapport à l'autre, une influence comparable sur les conduites sociales des élèves.

OBJECTIFS

La présente étude a donc pour principal objectif d'analyser les liens entre, d'une part, la perception de l'environnement socio-éducatif chez des élèves du primaire et, d'autre part, l'expression des problèmes de comportement extériorisés et des conduites prosociales. Le devis et le plan d'analyse visent à cerner, de façon la plus précise possible, si la perception de l'environnement scolaire par les élèves peut exercer une influence sur l'expression de leurs conduites sociales. Nos analyses mettent à l'épreuve quatre hypothèses, soit : 1) que les élèves ayant une perception négative persistante du climat scolaire et des pratiques éducatives en vigueur dans leur école manifesteront plus de problèmes de conduite extériorisés que ceux présentant une perception positive

persistante; 2) que les élèves ayant une perception positive persistante du climat scolaire et des pratiques éducatives en vigueur dans leur école manifesteront plus de comportements prosociaux que ceux présentant une perception négative persistante; 3) que les élèves ayant une perception importante de problèmes scolaires au sein de leur école manifesteront plus de comportements problématiques extériorisés que ceux présentant une perception faible de l'existence de tels problèmes dans leur école; et finalement 4) que les élèves ayant une faible perception de problèmes scolaires au sein de leur école manifesteront plus de comportements prosociaux que ceux présentant une perception importante de l'existence de tels problèmes dans leur école. De plus, pour chacune de ces hypothèses, nous avons cherché à évaluer dans quelle mesure l'âge, par le biais du niveau scolaire, et le sexe des élèves peuvent modérer l'amplitude des scores obtenus pour les variables prédites. En l'absence de modèles développementaux spécifiques et d'études empiriques suggérant des tendances claires en fonction de l'âge et du sexe en ce qui a trait à la perception de l'environnement socio-éducatif de l'école, la présente recherche ne formule pas d'hypothèses spécifiques à cet égard.

MÉTHODOLOGIE

PARTICIPANTS

Les données utilisées dans le cadre de la présente étude ont été recueillies auprès d'élèves et d'enseignants dans le cadre de l'année initiale d'une recherche longitudinale qui visait à évaluer les impacts d'un programme de prévention de la violence en milieu scolaire. Ces participants provenaient de 10 d'établissements de trois commissions scolaires de Montréal et de sa banlieue, recrutés par le biais des commissions scolaires ciblées. Il est à noter que les écoles du groupe expérimental (environ la moitié de l'échantillon) n'ont reçu qu'une partie du le programme lors de cette première année. De plus, des analyses ont été réalisées afin de s'assurer que l'intervention au sein du groupe expérimental n'avait pas créé des écarts importants avec le groupe de comparaison. Les résultats des analyses de variance démontrent que dans l'ensemble, les valeurs des variables du groupe témoin sont légèrement supérieures à celles du groupe expérimental. Toutefois la taille d'effets de ces écarts est de très faible ampleur ($\eta^2 < .01$). Il est difficile d'attribuer une explication complète à ces légers écarts, mais il convient de préciser que les niveaux de défavorisation socioéconomique des écoles du groupe témoin sont légèrement plus bas que ceux du groupe expérimental. En effet, les écoles de notre étude présentent des cotes de défavorisation socioéconomique des

populations scolaires très variables, ces cotes se distribuant de 4 (faible niveau de défavorisation) à 10 (seuil maximum). Ces cotes sont établies par le ministère de l'Éducation du Québec à partir des données (revenu familial et scolarité de la mère) recueillies lors du recensement le plus récent. La présente étude dispose donc d'un échantillon de participants couvrant une grande diversité en termes de conditions socioéconomiques. Elle porte sur un sous-échantillon de 668 élèves de 4^e, 5^e et 6^e années du primaire, âgés entre 9 et 12 ans (4^e : 9-10 ans, 5^e : 10-11ans, 6^e:11-12ans) dont la répartition des garçons et des filles est relativement égale. Les critères ayant servi à constituer ce sous-échantillon sont expliqués à la section *Analyses préliminaires*. Les enseignants titulaires (n= 55) de ces élèves ont également participé à cette recherche en répondant à un questionnaire décrivant les comportements sociaux de leurs jeunes.

COLLECTE DES DONNÉES

Le consentement parental a été obtenu préalablement à la collecte des données auprès des élèves. Lors de l'année initiale du projet, des collectes de données se sont déroulées en octobre (T1) et en mai (T2) de la première année de l'étude longitudinale. Des questionnaires ont été remplis par les élèves, en classe sous la supervision d'un assistant de recherche qui a fait la lecture des consignes, et par les enseignants pour leur groupe-classe.

MESURES

Perception de l'environnement scolaire des élèves. La perception de l'environnement scolaire a été collectée au moyen du *Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif* (QES-version élèves primaire). Le QES-version élèves primaire est un outil validé auprès de plus de 7000 élèves âgés entre 8 et 13 ans et provenant de milieux socio-économiques divers (Janosz *et al.*, 2007). Il permet de dresser un portrait de l'environnement scolaire sur le plan des climats, des pratiques et des problèmes rencontrés (dont la victimisation et l'agression). Dans le cadre de la présente étude, les échelles retenues sont d'abord celles des climats, soit la relation entre les élèves, la relation avec les adultes, le climat d'appartenance, le climat éducatif, le climat de justice et le climat de sécurité (α entre ,62 et ,89 – Janosz *et al.*, 2007). Des échelles relatives aux pratiques sont également retenues, dont la clarté des règles, le temps disponible pour l'enseignement, la qualité de l'enseignement, l'aide offerte, la motivation de l'enseignante et la gestion des comportements (α entre ,67 et ,92 – Janosz *et al.*, 2007). Finalement, deux échelles de problèmes perçus, soit celles de la violence entre élèves et des problèmes d'indiscipline sont utilisées. Les climats et les pratiques ont été évalués au

moyen d'échelles de type Likert allant de *très en désaccord* (1) à *très en accord* (4) et la perception de problèmes scolaires a été évaluée en relation avec sa fréquence au cours des deux semaines précédant l'enquête au moyen d'une échelle allant de *jamais* (0) à *3 fois et plus* (3).

Comportement des élèves. Les comportements problématiques extériorisés et les comportements prosociaux ont été évalués par les enseignants (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985), les pairs de la classe (voir Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993) et les élèves eux-mêmes (Bowen, Desbiens, Janosz et Bélanger, 2009; Janosz *et al.*, 2007) au moyen de désignations de comportements problématiques extériorisés ($\alpha=.93$) et de désignations de comportements prosociaux ($\alpha=.93$). Les enseignants ont attribué une cote à chaque élève allant de *cet énoncé ne ressemble pas du tout à cet élève* (0) à *cet énoncé ressemble beaucoup à cet élève* (3). Les scores de chaque élève ont été calculés en additionnant l'indice associé aux cotes attribuées par l'enseignant (Bowen *et al.*, 2009).

Les pairs ont procédé à la désignation des élèves de leur classe qui adoptent souvent des comportements problématiques extériorisés (6 items; $\alpha=.95$ – Bowen *et al.*, 2009) et des comportements prosociaux (4 items; $\alpha=.92$ – Bowen *et al.*, 2009). Le nombre de désignations demandées n'était pas limité au sein de la liste des noms des camarades de la classe. En procédant de cette façon, chaque élève recevait un score par désignations qui indiquait le nombre de nominations reçues. Ces scores ont ensuite été standardisés en fonction du nombre d'élèves de la classe.

Finalement, les élèves ont rapporté à quelle fréquence ils avaient exprimé des comportements d'agression et des comportements d'indiscipline au cours des deux dernières semaines, au moyen d'une échelle allant de *jamais* (0) à *3 fois et plus* (3). Des scores ont été calculés afin de rendre compte de la fréquence moyenne de l'agression et de l'indiscipline autorapportées pour chaque élève. Ces données autorapportées ont été recueillies à l'aide du *Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif*, décrit plus haut.

ANALYSES PRÉLIMINAIRES (CONSTITUTION DES GROUPES « NÉGATIF PERSISTANT » ET « POSITIF PERSISTANT »)

Afin d'identifier deux groupes d'élèves présentant une perception divergente (persistante positive et persistance négative – voir nos hypothèses) de leur environnement scolaire, les seuils du premier quartile et du dernier quartile de la distribution ont été retenus. Pour permettre la comparaison, seuls

les élèves dont cette perception est demeurée stable (positive persistante / négative persistante) aux deux temps de mesure de l'étude (octobre et mai) ont été retenus. Compte tenu de la perception relativement positive de l'environnement scolaire par la grande majorité des élèves, ces seuils permettent généralement de différencier une perception négative (< plutôt en désaccord) d'une perception positive (> plutôt en accord). La Figure 1 rend compte de la distribution des scores pour les variables du climat scolaire et des pratiques scolaires au T1 et au T2. Les variables du climat éducatif, du climat relationnel avec l'adulte, de la clarté des règles et de la qualité de l'enseignement n'ont pas été retenues pour les analyses subséquentes, car elles ne permettaient pas de constituer un sous-échantillon « négatif persistant » d'au moins une centaine d'élèves. Les variables rendant compte des problèmes scolaires perçus ont cependant été conservées.

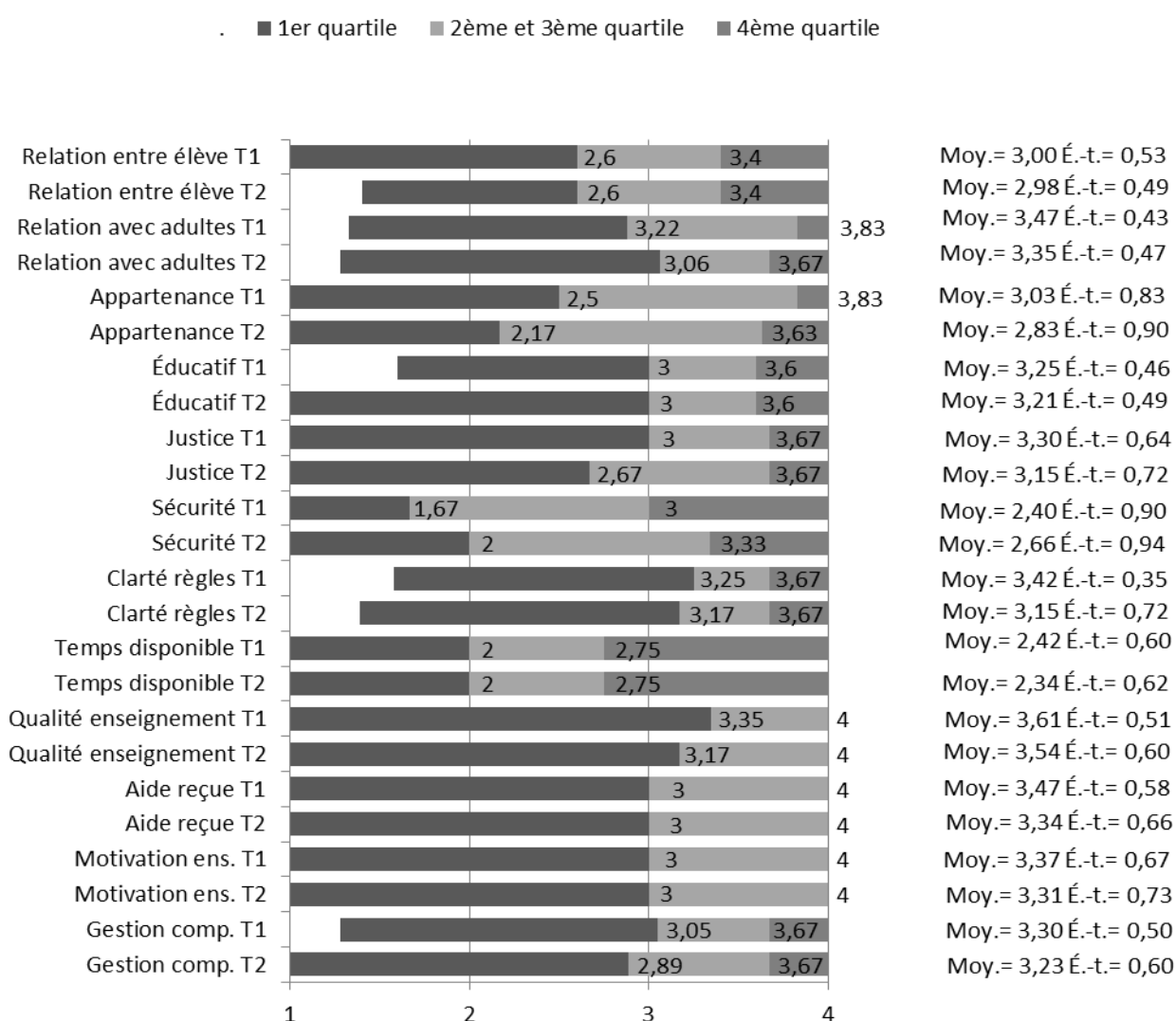


Figure 1. Étendue de la distribution des scores pour les variables de perception du climat et des pratiques scolaires, seuils du premier et du quatrième quartile, et scores moyens pour l'ensemble des participants

La distribution des scores pour ces échelles au T1 et au T2 est présentée à la Figure 2. Mentionnons que les sous-groupes formés rassemblent des élèves de presque toutes les écoles participantes (selon la variable à l'étude, entre 8 et 10 écoles sont représentées). Soulignons par ailleurs une convergence de perception (positive ou négative) pour plus de 60% des caractéristiques (variables) environnementales chez le tiers des élèves.

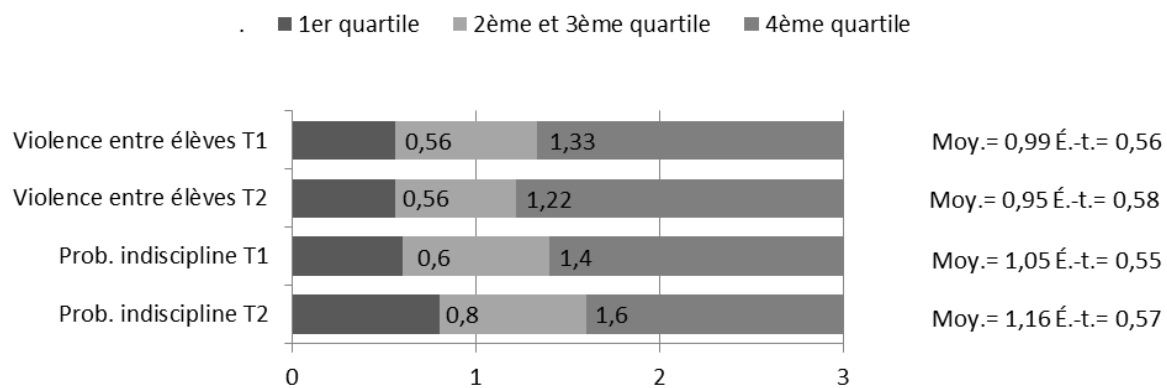


Figure 2. Étendue de la distribution des scores pour les variables de fréquence de la perception de problèmes scolaires, seuils du premier et du quatrième quartile, et scores moyens pour l'ensemble des participants

PLAN D'ANALYSE

Afin de tester nos hypothèses quant à l'influence d'une perception positive ou négative persistante de l'environnement socio-éducatif par les élèves sur l'expression des conduites sociales à l'école, des analyses de covariance ont été effectuées sur les variables comportementales collectées au T2 avec comme covariables, les scores obtenus au T1. À l'intérieur de ce cadre d'analyse, l'âge, par le biais du niveau scolaire, et le sexe des élèves, ont été étudiés comme variables modératrices de l'amplitude des scores pour les variables comportementales prédites. Se basant sur les trois critères établis par Pelletier, Boivin et Alain (2000), nous considérons ce plan d'analyse comme pouvant permettre d'inférer des liens de causalité entre les variables. Premièrement, les sujets de notre échantillon pouvaient se voir attribuer toutes les valeurs possibles (c'est-à-dire les deux modalités: négative persistante ou positive persistante) des variables indépendantes. Deuxièmement, en intégrant des covariables (les variables dépendantes au T1) à notre plan d'analyse, nous avons cherché à contrôler l'effet possible d'autres variables pouvant s'exercer sur les variables dépendantes au T2. L'inclusion du sexe et du niveau scolaire (âge) comme variables d'interaction (modératrices) avec les variables

indépendantes (climats, pratiques et perception de problèmes) visait également ce but. Finalement, une période de temps s'est écoulée entre certains éléments des variables indépendantes (octobre) et la mesure des variables dépendantes (mai).

RÉSULTATS

L'influence prépondérante des covariables (T1) sur les variables dépendantes (T2) et confirmation des hypothèses pour plusieurs variables indépendantes (Tableaux 1 à 5)

Comme nous pouvions nous y attendre, la forte majorité de la variance observée pour les variables comportementales (dépendantes) au T2 est expliquée par le même comportement mesuré au T1. De plus, on remarque que lorsque l'effet direct de la perception de l'environnement s'avère significatif (en dépit de l'effet de la covariable), les résultats obtenus (à l'exception du climat de sécurité) concordent avec les hypothèses de l'étude, soit une relation positive entre une perception négative persistante de l'environnement socio-éducatif et l'expression de comportements problématiques extériorisés et, dans une moindre mesure, une relation positive entre une perception positive persistante du même environnement, et l'expression de comportements prosociaux. Les principaux effets significatifs observés sont détaillés dans les sections suivantes.

Perception du climat scolaire. Le Tableau 1 rapporte les effets de la perception négative persistante (--) et positive persistante (++) des variables du climat scolaire et de leurs interactions avec le sexe et le niveau scolaire pour les mesures de comportements problématiques extériorisés. Des effets significatifs directs (taille des effets - η^2 : entre ,02 et ,07) montrent qu'un sentiment d'appartenance négatif persistant ainsi qu'une perception tout aussi négative du climat de justice sont associés à une plus grande expression de problèmes extériorisés au T2 (évaluation par les pairs et les enseignants, fréquences autorapportées). Un regard d'ensemble sur les effets d'interactions fait ressortir le fait que cette tendance est plus souvent observée chez les élèves de 6e année et moins souvent observée chez les élèves plus jeunes des deux sexes, particulièrement en ce qui a trait à la perception du climat de justice (η^2 entre ,02 et ,03) et du climat relationnel entre élèves (η^2 = ,04) lorsque l'évaluation comportementale des enseignants est considérée. À l'inverse, une perception plus favorable du climat de sécurité est directement associée (η^2 = ,02) à une plus grande expression de comportements problématiques extériorisés selon les pairs et les conduites d'indiscipline autorapportées), genre et niveaux scolaires

confondus. Cette relation est présente spécifiquement chez les garçons pour les problèmes de conduites évaluées par les enseignants, ainsi que pour les comportements d'agression autorapportés.

Tableau 1

Seuils de signification et tailles d'effet (η^2) associés aux analyses de covariance des mesures de comportements extériorisés au T2 pour les comportements mesurés au T1 (covariable), la perception des pratiques scolaires et ses interactions avec le sexe et le niveau scolaire

Comportements T2	Perception du climat scolaire					
	Covariable comp. T1	Climat relation. entre élèves		Interaction Climat x Sexe		Interaction Climat x Sexe x Niveau
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$
Extériorisés – ens.	*** (.62)	n.s.		n.s.	* (.04) 4: – < ++, 5: – = ++, 6: – > ++	n.s.
Extériorisés – pairs	*** (.76)	n.s.		n.s.		n.s.
Aggression – auto.	*** (.20)	n.s.		n.s.		n.s.
Indiscipline – auto.	*** (.21)	n.s.		n.s.		n.s.
Appartenance						
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$
Extériorisés – ens.	*** (.54)	* (.02)	-- > ++	n.s.		n.s.
Extériorisés – pairs	*** (.72)	** (.04)	-- > ++	n.s.		n.s.
Aggression – auto.	*** (.23)	*** (.07)	-- > ++	n.s.		n.s.
Indiscipline – auto.	*** (.23)	* (.03)	-- > ++	n.s.		n.s.
Justice						
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$
Extériorisés – ens.	*** (.64)	n.s.		* (.03)	4,5: -- = ++, 6: -- > ++	n.s.
Extériorisés – pairs	*** (.74)	* (.02)	-- > ++	n.s.		** (.03) F (4,6: -- = ++, 5: -- > ++), G (4,6: -- > ++, 5: -- = ++)
Aggression – auto.	*** (.19)	*** (.04)	-- > ++	n.s.		* (.03) F (4,5: -- > ++, 6: -- = ++), G (4,6: -- > ++, 5: -- = ++)
Indiscipline – auto.	*** (.19)	*** (.05)	-- > ++	n.s.		* (0,2) F (4: -- = ++, 5,6: -- > ++), G (4: -- > ++, 5,6: -- = ++)
Sécurité						
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$
Extériorisés – ens.	*** (.68)	n.s.		* (.02)	F: -- = ++, G: -- < ++	n.s.
Extériorisés – pairs	*** (.73)	* (.02)	-- < ++	n.s.		n.s.
Aggression – auto.	*** (.15)	n.s.		* (.02)	F: -- = ++, G: -- < ++	n.s.
Indiscipline – auto.	*** (.19)	* (.02)	-- < ++	n.s.		n.s.

* : $p < 0,05$ ** : $p < 0,01$ *** : $p < 0,001$ n.s. : non significatif

Le Tableau 2 rapporte les effets de la perception négative persistante (--) et positive persistante (++) des variables du climat et de leurs interactions avec le sexe et le niveau scolaire pour les mesures de comportements prosociaux. On remarque qu'une perception favorable (positive persistante) du climat d'appartenance est directement associée ($\eta^2 = .02$) à une plus grande expression de comportements prosociaux, par rapport à une perception défavorable. Une tendance similaire est observée en relation avec le climat de justice pour les élèves de 6e année (conduites prosociales évaluées par les enseignants et les pairs - $\eta^2 = .04$ et $.02$).

Tableau 2

Seuils de signification et tailles d'effet (η^2) associés aux analyses de covariance des mesures de comportements prosociaux au T2 pour les comportements mesurés au T1 (covariable), la perception des pratiques scolaires et ses interactions avec le sexe et le niveau scolaire

Comportements T2	Covariable comp. T1 $P(\eta^2)$	Perception du climat scolaire					
		Climat relation. entre élèves		Interaction Climat x Sexe		Interaction Climat x Niveau	
		$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Prosociaux – ens.	*** (.31)	n.s.		n.s.		n.s.	
Prosociaux – pairs	*** (.51)	n.s.		n.s.		n.s.	
Appartenance							
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Prosociaux – ens.	*** (.26)	* (.02)	-- < ++	n.s.		n.s.	
Prosociaux – pairs	*** (.44)	n.s.		n.s.		n.s.	
Justice							
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Prosociaux – ens.	*** (.29)	n.s.		n.s.		** (.04)	4,5: -- = ++, 6: -- > ++
Prosociaux – pairs	*** (.48)	n.s.		n.s.		n.s.	* (.02) F (4,5: -- = ++, 6: -- > ++) G (4,5: -- = ++, 6: -- > ++)
Sécurité							
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Prosociaux – ens.	*** (.32)	n.s.		n.s.		n.s.	
Prosociaux – pairs	*** (.52)	n.s.		n.s.		n.s.	

* : $p < 0,05$ ** : $p < 0,01$ *** : $p < 0,001$ n.s. : non significatif

Perception des pratiques scolaires. Le Tableau 3 rapporte les effets de la perception négative persistante (--) et positive persistante (++) des variables de pratiques scolaires et de leurs interactions avec le sexe et le niveau scolaire pour les mesures de comportements problématiques extériorisés. Des effets significatifs directs (η^2 entre ,02 et ,09) montrent qu'une perception négative persistante de l'aide offerte par les adultes de l'école, de la motivation des enseignants et des pratiques de gestion des comportements, sont directement associés à une plus grande expression des problèmes extériorisés au T2. Un regard d'ensemble aux effets d'interactions fait ressortir le fait que cette tendance est plus souvent observée chez les élèves plus âgés ($\eta^2 = ,04$), ainsi que chez les filles ($\eta^2 = ,02$), en ce qui a trait à une perception négative persistante de la motivation des enseignants et de leurs pratiques de gestion des comportements qui contribuerait à accroître les conduites d'indiscipline et agressives autorapportées, ainsi qu'évaluées par enseignants. Toutefois, cette relation avec la perception négative persistante de la gestion des comportements est également présente chez élèves de 4^e année lorsqu'il s'agit des problèmes extériorisés évalués par les pairs ($\eta^2 = ,05$). Enfin, bien qu'aucun effet direct n'ait été observé pour la relation entre la perception du temps disponible pour l'enseignement et l'agression autorapportée, des effets inverses ($\eta^2 = ,03$) sont perceptibles pour les filles et les garçons de 6^e année. En effet, chez les filles, une expression plus importante de comportements agressifs est associée à une perception négative persistante de la gestion des

comportements alors que chez les garçons, celle-ci est associée à une prévalence moins importante de comportements agressifs.

Tableau 3

Seuils de signification et tailles d'effet (η^2) associés aux analyses de covariance des mesures de comportements extériorisés au T2 pour les comportements mesurés au T1 (covariable), la perception des pratiques scolaires et ses interactions avec le sexe et le niveau scolaire

Pratiques scolaires									
Comportements T2	Covariable	Pratiques		Interaction		Interaction		Interaction	
	comp. T1	Temps dispo.		Pratiques x Sexe		Pratiques x Niveau		Pratiques x Sexe x Niveau	
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Extériorisés – ens.	*** (.60)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Extériorisés - pairs	*** (.65)	* (.02)	-- > ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Agression – auto.	*** (.18)	n.s.		n.s.		n.s.		* (.03)	F (4,5: -- = ++, 6: -- > ++) G (4: -- > ++, 5: -- = ++, 6: -- < ++)
Indiscipline – auto.	*** (.15)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Aide offerte									
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Extériorisés – ens.	*** (.55)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Extériorisés - pairs	*** (.71)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Agression – auto.	*** (.39)	*** (.06)	-- > ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Indiscipline – auto.	*** (.22)	** (.03)	-- > ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Motiv. ens.									
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Extériorisés – ens.	*** (.66)	** (.03)	-- > ++	n.s.		*** (.05)	4,5: -- = ++, 6: -- > ++	n.s.	
Extériorisés - pairs	*** (.75)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Agression – auto.	*** (.21)	*** (.06)	-- > ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Indiscipline – auto.	*** (.24)	*** (.06)	-- > ++	* (.02)	F : -- < ++, G: -- = ++	** (.04)	4: -- = ++, 5,6: -- > ++	n.s.	
Gestion comp.									
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Extériorisés – ens.	*** (.69)	** (.04)	-- > ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Extériorisés - pairs	*** (.73)	*** (.05)	-- > ++	n.s.		n.s.		** (.05)	F (4,5: -- > ++, 6: -- = ++) G (4,6: -- > ++, 5: -- = ++)
Agression – auto.	*** (.19)	*** (.08)	-- > ++	n.s.		* (.04)	4: -- = ++, 5,6: -- > ++	n.s.	
Indiscipline – auto.	*** (.16)	*** (.09)	-- > ++	n.s.		n.s.		n.s.	

* : $p < 0,05$ ** : $p < 0,01$ *** : $p < 0,001$ n.s. : non significatif

Le Tableau 4 rapporte les effets de la perception négative persistante (--) et positive persistante (++) des variables associées aux pratiques scolaires et de leurs interactions avec le sexe et le niveau scolaire pour les mesures de comportements prosociaux. Lorsque la nomination par les pairs est considérée, on remarque que des perceptions positives de la motivation des enseignants et des pratiques de gestion des comportements sont directement associées ($\eta^2 = ,02$ et $,04$) à une plus grande prévalence de comportements prosociaux (évalué par les pairs et les enseignants). Par ailleurs, lorsque la nomination par les pairs est considérée, on remarque qu'une perception positive persistante de l'aide offerte est également associée à une expression plus importante de comportements prosociaux ($\eta^2 = ,03$), mais uniquement pour les élèves de 4e année. Lorsque l'évaluation par les enseignants est considérée, des effets inverses ($\eta^2 = ,05$) sont observés pour les filles et les garçons de 6e en relation avec les pratiques de gestion des comportements.

Tableau 4

Seuils de signification et tailles d'effet (η^2) associés aux analyses de covariance des mesures de comportements prosociaux au T2 pour les comportements mesurés au T1 (covariable), la perception des pratiques scolaires et ses interactions avec le sexe et le niveau scolaire

Comportements T2	Pratiques scolaires						
	Covariable	Pratiques		Interaction		Interaction	
	comp. T1 $P(\eta^2)$	Temps dispo. $P(\eta^2)$	Effet	Pratiques x Sexe $P(\eta^2)$	Effet	Pratiques x Niveau $P(\eta^2)$	Pratiques x Sexe x Niveau $P(\eta^2)$
Prosociaux – ens.	*** (.29)	n.s.		n.s.		n.s.	n.s.
Prosociaux – pairs	*** (.49)	n.s.		n.s.		n.s.	n.s.
Aide offerte							
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$		$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Prosociaux – ens.	*** (.26)	n.s.		n.s.		n.s.	n.s.
Prosociaux – pairs	*** (.44)	n.s.		n.s.		* (.03) 4: -- < ++, 5,6: -- = ++	n.s.
Motiv. ens.							
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Prosociaux – ens.	*** (.32)	n.s.		n.s.		n.s.	n.s.
Prosociaux – pairs	*** (.45)	* (.02) -- < ++		n.s.		n.s.	n.s.
Gestion comp.							
	$P(\eta^2)$	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet	$P(\eta^2)$	Effet
Prosociaux – ens.	*** (.35)	n.s.		n.s.		n.s.	** (.05) F (4,5:-- < ++, 6: --> ++) G (4: -- = ++, 5: -- < ++, 6: --> ++)
Prosociaux – pairs	*** (.43)	** (.04) -- < ++		n.s.		* (.03) 4,6: -- < ++, 5: -- = ++	n.s.

* : p<0,05 ** : p<0,01 *** : p<0,001 n.s. : non significatif

Perception des problèmes scolaires. Finalement, le Tableau 5 rapporte les effets de la perception négative persistante (--) et positive persistante (++) des variables de problèmes scolaires et de leurs interactions avec le sexe et le niveau scolaire pour les mesures de comportements problématiques extériorisés et de comportements prosociaux. Toujours selon plusieurs sources d'évaluation comportementale, des effets significatifs directs (η^2 entre ,02 et ,10) montrent qu'une perception plus fréquente de violence entre élèves et d'indiscipline est associée à une plus grande expression de problèmes extériorisés au T2. Lorsque l'évaluation comportementale des enseignants est considérée, on remarque que la relation entre une perception plus fréquente d'indiscipline (négative persistante) et une expression plus grande de problèmes externalisés est significativement plus importante chez les élèves de 6^e année (η^2 = ,03), tandis qu'elle apparaît significativement plus importante chez les garçons (η^2 = ,03) lorsque la nomination par les pairs est considérée.

En ce qui a trait à la relation entre la perception de problèmes scolaires et les comportements prosociaux, aucun effet direct n'est observé. Par ailleurs, une perception plus fréquente d'indiscipline (négative persistante) est associée à l'expression moins importante de comportements prosociaux chez les élèves de 6^e année, par rapport à ceux exprimés par les élèves de 4^e année.

Tableau 5

Seuils de signification et tailles d'effet associés () aux analyses de covariance des mesures de comportements problématiques extériorisés et des comportements prosociaux au T2 pour les comportements mesurés au T1 (covariable), la fréquence de perception de problèmes scolaires et ses interactions avec le sexe et le niveau scolaire

Perception de problèmes scolaires									
Comportements T2	Covariable	Problèmes		Interaction		Interaction		Interaction	
	comp. T1	Violence élèves		Problèmes x Sexe		Problèmes x Niveau		Problèmes x Sexe x Niveau	
	$P (\eta^2)$	$P (\eta^2)$	Effet	$P (\eta^2)$	Effet	$P (\eta^2)$	Effet	$P (\eta^2)$	Effet
Extériorisés – ens.	*** (.60)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Extériorisés – pairs	*** (.68)	*** (.07)	-- < ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Agression – auto.	*** (.11)	*** (.10)	-- < ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Indiscipline – auto.	*** (.08)	* (.03)	-- < ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Prosociaux – ens.	*** (.23)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Prosociaux – pairs	*** (.41)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Perception d'indiscipline									
	$P (\eta^2)$	$P (\eta^2)$	Effet	$P (\eta^2)$	Effet	$P (\eta^2)$	Effet	$P (\eta^2)$	Effet
Extériorisés – ens.	*** (.58)	* (.02)	-- < ++	n.s.		* (.03)	4,5: -- = ++, 6: -- < ++	n.s.	
Extériorisés – pairs	*** (.73)	** (.03)	-- < ++	** (.03)	F: -- = ++, G: -- < ++	n.s.		n.s.	
Agression – auto.	*** (.22)	*** (.08)	-- < ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Indiscipline – auto.	*** (.14)	*** (.06)	-- < ++	n.s.		n.s.		n.s.	
Prosociaux – ens.	*** (.26)	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Prosociaux – pairs	*** (.41)	n.s.		n.s.		* (.03)	4: -- < ++, 5: -- = ++, 6: -- > ++	n.s.	

* : $p < 0,05$ ** : $p < 0,01$ *** : $p < 0,001$ n.s. : non significatif

DISCUSSION

La présente étude avait pour principal objectif d'analyser les liens de causalité entre, d'une part, la perception de l'environnement socio-éducatif chez des élèves du primaire et, d'autre part, l'expression des problèmes de comportement extériorisés, les conduites prosociales et la perception des problèmes à l'école. Nos analyses ont mis à l'épreuve quatre hypothèses pour lesquelles nous émettons ici sept constats découlant des résultats obtenus.

1. Une relation positive entre une perception négative persistante de plusieurs dimensions du climat scolaire et de certaines pratiques enseignantes avec les problèmes de comportement extériorisés (confirmation de l'hypothèse 1)

On constate que la persistance, entre octobre et mai, d'une perception négative persistante de certaines dimensions du climat scolaire est associée à une expression plus grande de comportements problématiques extériorisés à la fin de l'année scolaire, incluant les conduites agressives et d'opposition (Tableau 1). Ainsi, les élèves rapportant une perception du climat d'appartenance se maintenant sous le seuil du premier quartile de la distribution expriment significativement plus de problèmes de comportement

extériorisés (tels que perçus par les pairs et par les enseignants, ainsi qu'autorapporté) que les élèves ayant une perception favorable se maintenant au-dessus du seuil du quatrième quartile de la distribution. Des résultats similaires sont observés pour la perception du climat de justice, quoique dans une moindre mesure, puisque seule la perception des conduites problématiques extériorisées par les élèves (pairs et autorapporté) est concernée.

De façon globale, des différences statistiquement significatives sont également apparentes sur le plan des conduites problématiques extériorisées auto-rapportées entre les élèves percevant de façon moins favorable certaines pratiques enseignantes en vigueur dans leur école au début et à la fin de l'année scolaire (c'est-à-dire l'aide reçue de la part de l'enseignant, la motivation manifestée par l'enseignant et la gestion des comportements) et ceux rapportant une perception favorable de ces mêmes pratiques. En effet, on constate que ces élèves sont ceux qui manifestent significativement plus de problèmes de comportements extériorisés à la fin de l'année scolaire (tableau 3). Dans une moindre mesure, des résultats similaires ressortent aussi pour l'expression des comportements problématiques extériorisés chez ces mêmes élèves, tels que perçus par leurs enseignants et par leurs pairs.

2. Une relation positive entre une perception positive persistante du climat de sécurité et les problèmes de comportement extériorisés (résultats opposés à ceux attendus pour l'hypothèse 1)

Des résultats, de prime abord non attendus, sont mis en évidence (Tableau 1) quant à la perception du climat de sécurité par les élèves. En effet, à l'inverse de la relation attendue à la fin de l'année scolaire, les élèves rapportant un sentiment plus élevé de sécurité (positif persistant) obtiennent des scores significativement plus élevés pour les problèmes de comportement extériorisés tels qu'évalués par les pairs, et rapportent davantage d'indiscipline en classe que les élèves dont la perception du sentiment de sécurité personnel se maintient en deçà du seuil du quatrième quartile. Une analyse plus fine montre que cette tendance se manifeste plus spécifiquement chez les garçons lorsque les comportements problématiques extériorisés évalués par les enseignants et rapportés par les élèves eux-mêmes sont considérés.

3. Une relation positive entre une perception favorable (positive persistante) de certaines dimensions du climat scolaire et de plusieurs pratiques enseignantes avec les conduites prosociales (confirmation de l'hypothèse 2)

En ce qui a trait au climat scolaire, seule une perception élevée du climat d'appartenance au début et à la fin de l'année scolaire semble contribuer à une plus grande expression des comportements prosociaux (tels qu'évalués par les enseignants) à la fin de l'année scolaire et ce, tous sexes et niveaux scolaires confondus. Cependant, chez les élèves de la sixième année, une perception favorable du climat de justice est également associée à une manifestation plus importante de comportements prosociaux que chez ceux ayant une perception défavorable de cette même dimension du climat au début et à la fin de l'année scolaire (Tableau 2).

Pour les pratiques enseignantes, les quelques résultats statistiquement significatifs obtenus (Tableau 4) montrent que certains élèves ayant une perception favorable de certaines pratiques enseignantes en début et en fin d'année scolaire, manifestent plus de comportements prosociaux (évalués par les pairs et les enseignants) que ceux ayant plutôt une perception défavorable de ces mêmes pratiques. Ces pratiques sont : a) l'engagement (niveau de motivation) de l'enseignant; b) l'aide reçue par l'enseignant (chez les élèves de la quatrième année) et c) la gestion des comportements difficiles (chez les élèves de quatrième et sixième année). Il faut également noter qu'en plus du nombre limité de résultats statistiquement significatifs obtenus, la taille des effets sur les comportements prosociaux est de moindre ampleur que celle rapportée pour les problèmes de comportements (Tableaux 1 et 3).

4. Une relation apparemment faible entre d'une part, la perception du climat relationnel et, d'autre part, les conduites problématiques extériorisées ainsi que les conduites prosociales des élèves (non confirmation des hypothèses 1 et 2)

Le Tableau 4 met en évidence, de façon quelque peu surprenante, une quasi-absence d'effets entre le climat relationnel entre les élèves et les problèmes de comportements extériorisés. En fait, le seul résultat significatif obtenu souligne des effets opposés en fonction des niveaux scolaires suivant l'évaluation par les enseignants. En somme, contrairement à ce que nous aurions pu anticiper, le maintien entre le au début et à la fin de l'année scolaire d'une perception favorable ou défavorable du climat relationnel entre les élèves ne semble pas être lié à la manifestation de conduites problématiques extériorisées. Ces résultats, mis en relation avec un constat similaire pour les conduites prosociales soulèvent des questions théoriques, mais également méthodologiques, sur notre façon d'aborder cette dimension du climat scolaire.

La rareté des résultats obtenus pour la perception du climat relationnel entre les élèves contraste particulièrement avec ceux obtenus pour le climat d'appartenance. Pourquoi un tel écart alors que ces dimensions du climat

scolaire se rapportent toutes deux à des aspects de l'environnement relationnel de l'élève? Il convient de souligner que bien que la mesure du climat d'appartenance décrit la qualité des rapports sociaux qu'entretient l'élève avec son milieu scolaire, les items qui composent cette échelle se rapportent plus spécifiquement à des dimensions d'attachement personnel et de bien-être à l'égard de l'école. La qualité des rapports sociaux y est donc globalement abordée avec une forte composante affective (exemple : « J'ai l'impression de faire partie d'une grande famille dans cette école. »). Or, il appert que les dimensions du bien-être psychologique que décrit cette mesure sont spécifiquement considérées par la littérature scientifique comme des déterminants proximaux de problèmes d'adaptation sociale, dont les conduites agressives envers les pairs (Loukas *et al.*, 2006; Sung Hong et Espelage, 2012; Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-d'Alessandro, 2013). Nos analyses tendent à démontrer que cette influence s'exerce de façon plus importante que pour la perception du climat relationnel entre les élèves.

Cet effet se trouve probablement amplifié par la forme personnelle que prennent les items du climat d'appartenance (énoncés débutant par « je »), alors ceux décrivant le climat relationnel entre les élèves adoptent plutôt sur un mode impersonnel (« Les élèves de cette école/classe » sont...). Il semblerait donc plus juste de parler ici de sentiment d'appartenance plutôt que de climat d'appartenance. En somme, notre analyse suggère que les mesures autorapportées de la perception de l'environnement socio-éducatif qui décrivent un tableau d'ensemble (notamment, le climat relationnel entre les élèves), puissent offrir une moins grande valeur explicative des problèmes d'adaptation individuels, qu'une auto-évaluation par l'élève de ce que ce dernier ressent précisément dans son milieu de vie de scolaire.

5. Une relation positive entre la perception de problèmes importants (positif persistant) dans le milieu scolaire et la manifestation de problèmes de comportements extériorisés (confirmation de l'hypothèse 3)

De façon attendue, les élèves qui perçoivent dans leur école des problèmes importants de violence et d'indiscipline au début et à la fin de l'année scolaire manifestent également plus de problèmes de comportement extériorisés (tels que rapportés par l'élève lui-même, ses pairs, et dans une moindre mesure l'enseignant) que leurs pairs qui perçoivent systématiquement moins de problèmes scolaires dans leur école (Tableau 5). Par contre, il convient également de souligner l'apparente absence de lien entre d'une part, la perception de problèmes dans l'environnement scolaire et, d'autre part, le niveau de prosocialité exprimé par les élèves (hypothèse 4), dont nous discuterons dans le constat suivant.

6. Une relation apparemment plus forte entre la qualité de de l'environnement socio-éducatif et la manifestation de problèmes de comportement extériorisés qu'avec la manifestation de conduites prosociales

La présente étude fait clairement ressortir que la manifestation de problèmes de conduite extériorisés chez les élèves de la fin du primaire semble nettement plus sensible à la qualité perçue du climat scolaire, des pratiques des enseignants et des problèmes scolaires, que le serait la manifestation de comportements prosociaux. Lorsque l'on considère la littérature récente sur les pratiques probantes de gestion de la classe et des problèmes de comportements (Archambault et Chouinard, 2016), il semble que les difficultés de conduite comme l'agressivité et l'indiscipline, puissent être plus intimement liées au contexte social ainsi qu'au niveau d'organisation ou de désorganisation de l'environnement socio-éducatif de l'école. En effet, comme les problèmes de comportement externalisés représentent une catégorie de difficultés associée notamment à une plus grande vulnérabilité psychosociale de l'individu, il semble logique d'envisager qu'une perception favorable et persistante du milieu éducatif exerce une influence importante sur la prévention ou la réduction des problèmes d'adaptation à l'environnement scolaire. En d'autres termes, un environnement présentant moins de conditions d'adversité constitue une condition essentielle à la prévention des difficultés de la conduite. En cela, cette recherche réaffirme la présence de liens ayant également été rapportés dans d'autres recherches récentes (Chapman *et al.*, 2013; Ferreira *et al.*, 2011; Klein, Cornell et Konold, 2012; Steffgen *et al.*, 2013).

Cependant, nous dressons en parallèle un portrait plus étonnant concernant le peu d'impact apparent de la stabilité de l'environnement socio-éducatif de l'école sur les comportements prosociaux à la fin du primaire. À la lumière d'une vaste littérature scientifique et professionnelle portant sur le rôle des interventions éducatives dans le développement des habiletés sociales et de la compétence sociale, nous savons que la qualité du climat et des pratiques scolaires joue un rôle dans le développement des comportements prosociaux (Brown et Elias, 2012; Caprara *et al.*, 2014; Shonert-Reichl *et al.*, 2012). Toutefois, on peut souligner que ceux-ci sont généralement basés sur des apprentissages et une structuration importante au préscolaire et au début du primaire, les rendant moins sensibles à la perception de la qualité de l'environnement socio-éducatif au cours d'une seule année scolaire.

Finalement, l'absence de tendances inversées entre les problèmes de conduite extériorisée et les comportements prosociaux permet de souligner que ces deux catégories de conduites, bien qu'habituellement mises en opposition, ne constituent pas nécessairement dans la réalité des aspects antagonistes du développement social. Bien qu'elles puissent s'influencer dans une certaine

mesure, les conduites agressives et prosociales tendraient plutôt à se développer de façon distincte, à être déterminées dans leur expression par des interprétations différentes des contextes sociaux, et à cohabiter au sein du répertoire comportemental d'un individu (Bowen *et al.*, 2014; McGinley et Carlo, 2007).

7. Des constats spécifiques en fonction de l'âge et du sexe des élèves

De façon générale, on constate que l'effet modérateur du niveau scolaire et du sexe demeure plutôt modeste dans l'étude des liens entre la perception de l'environnement socio-éducatif et les comportements sociaux des élèves. On remarque toutefois que les élèves de 6^e année semblent plus sensibles que les enfants plus jeunes à plusieurs aspects de leur environnement socio-éducatif, dont le climat de justice (Tableau 2), l'engagement de l'enseignant, ainsi que la gestion des comportements (Tableau 4). Les résultats observés vont dans le sens des effets attendus et détaillés préalablement, c'est-à-dire une manifestation plus grande de conduites problématiques extériorisées chez les individus ayant une perception défavorable de leur environnement socio-éducatif entre le début et la fin de l'année scolaire. Brand, Felner, Shim, Seitsinger et Dumas, 2003) se sont penchés sur la dégradation de la perception du climat scolaire chez les élèves se préparant à transiter vers le secondaire et ont émis des hypothèses pouvant nous éclairer. Par exemple, ils mentionnent que ces derniers pourraient percevoir défavorablement les pratiques en place, les considérant davantage adaptées aux élèves plus jeunes. Un défi important pour les enseignants de la sixième année serait donc d'offrir à ces préadolescents un encadrement éducatif et pédagogique susceptible de répondre à leurs besoins changeants en matière d'autonomie et de responsabilisation (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013).

Un autre constat spécifique concerne le climat de sécurité chez les garçons, qui présente une relation inverse à celle proposée dans notre première hypothèse. En effet, les élèves qui perçoivent un meilleur sentiment de sécurité au début et à la fin de l'année scolaire obtiennent des scores significativement plus élevés pour les comportements problématiques extériorisés (tels que rapportés par l'enseignant et autorapportés), que les élèves qui ont une perception défavorable la sécurité dans leur environnement scolaire. Or, cette particularité pourrait être liée au fait que, chez les garçons, le maintien d'un fort sentiment de sécurité personnel puisse être attribuable en partie à l'expression de conduites agressives, les rendant ainsi moins susceptibles d'être victimisés tout en affaiblissant le sentiment de sécurité des autres élèves. Bien que d'une efficacité sans doute limitée, une telle stratégie comportementale basée sur les rapports de force pourrait, à court terme du moins, donner à ces garçons l'illusion d'une plus grande sécurité.

CONTRIBUTION ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Malgré un certain nombre de limites, nous considérons que la présente étude apporte une contribution significative à l'étude des liens de causalité que peuvent exercer à la fois les pratiques enseignantes et le climat scolaire sur l'adaptation sociale des élèves. La plupart des études sur le sujet demeurent encore essentiellement de nature corrélationnelle, l'analyse systématique de l'influence des climats sur l'adaptation sociale et scolaire commence à peine à émerger dans la littérature scientifique (Benbenishty *et al.*, 2016). Sans prétendre à de parfaites conditions, le devis d'analyse de la présente étude nous a permis de faire un certain nombre d'inférences de causalité pour des dimensions du climat scolaire peu étudiées (notamment, l'influence du climat de justice sur les conduites), ou d'adopter un angle explicatif différent (notamment, pour la relation entre le sentiment de sécurité et l'expression des problèmes de comportements extériorisés et d'indiscipline). Finalement, cette étude est venue confirmer, encore une fois, l'importance du bien-être psychologique dans leur milieu de vie (sentiment d'appartenance) sur l'expression des conduites sociales par les élèves. En somme, au-delà de l'influence des pratiques enseignantes, la perception du climat scolaire et le sentiment éprouvé par l'élève dans ses rapports avec son environnement socio-éducatif, constitue des aspects déterminants de son adaptation et de sa réussite scolaire.

L'ampleur de ces résultats demeure malgré tout relativement modeste en raison de tailles d'effets généralement petites ($\eta^2 < ,05$ dans la plupart des cas; $\eta^2 = < ,10$ pour quelques résultats) obtenues avec les analyses de covariance. Une autre limite intrinsèque à la présente étude concerne sa durée. Il y a certes des avantages à se concentrer sur une seule année scolaire en contrôlant les manifestations comportementales au début de l'année afin d'être en mesure d'inférer subséquemment l'adaptation sociale. Par contre, sans une analyse longitudinale, il est difficile de départager, de façon plus détaillée, la part des caractéristiques individuelles, de celle de l'environnement socio-éducatif. Le groupe d'âge des participants de la présente étude, soit la deuxième moitié du primaire, constitue également une certaine limite de la présente étude en termes de généralisation des résultats pour l'ensemble de la population scolaire du primaire et plus spécifiquement aux élèves plus jeunes chez qui les conduites sociales s'avèrent moins « cristallisées ».

Un dernier élément qui nous apparaît à la fois comme une contribution empirique intéressante, mais également une limite, concerne la modification des perceptions de plusieurs élèves à l'égard de leur environnement scolaire

entre le début et la fin de l'année. Dans le cadre de la présente recherche, nous n'avons retenu que les participants rapportant une perception positive persistante (au-dessus du seuil du quatrième quartile de la distribution) ou négative persistante (en deçà du seuil du premier quartile de la distribution) des différentes dimensions de leur environnement. Si cette approche permet de faire ressortir plus clairement l'influence de la stabilité des climats et des pratiques sur l'adaptation sociale, il n'en demeure pas moins cependant que les élèves rapportant une dégradation ou une amélioration de la qualité de leur environnement socio-éducatif devraient éventuellement faire l'objet d'une plus grande attention sur le plan de la recherche afin de compléter notre compréhension de l'influence de l'environnement scolaire sur les conduites sociales des jeunes.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4^e édition). Montréal, Canada : Gaétan Morin Éditeur.
- Brand, S., Felner, R. D., Shim, M. S., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the Causal Link Between School Climate, School Violence and School Academic Performance: A cross-Lagged Panel Autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.
- Bowen, F., Chouinard, R., & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 49-70.
- 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. *Éducation et Francophonie*, 32(1), 69-86.
- Bowen, F., Desbiens, N., Janosz, M., & Bélanger, J. (2009). Peer mediation: Reflections on the conceptualization, implementation and evaluation of the program Vers le Pacifique. Dans Craig, W., Pepler, D., and Cummings, J. (pp. 91-106). *Rise up for respect relationships: Prevent bullying*. National Printers, Ottawa, ON, Canada.

- Bowen, F., Levasseur, C., & Desbiens, N. (2014). L'agressivité et la nature humaine : perspectives évolutionniste et éthologique du développement de l'intimidation. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 63-88.
- Brown, P. M., & Elias, M. J (2012). Prosocial education, Weaving a tapestry to support policy and practice. In P.M. Brown, M.W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (eds.). *The Handbook of prosocial education* (767-800). Pennsylvania: Rowan & Littlefield.
- Caprara, G. V., Luengo-Kanacri, B. P., Gerbino, M., Zuffiano, A., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 386-396.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74, 252-262.
- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: a systematic review. *Educational Psychology Review*, 25, 95-114.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009), School Climate : Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Desbiens, N., & Vandenbossche-Makombo, J. (2013). Programme de formation « soutien-action- accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire. Rapport final présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Québec : Canada.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, Canada.
- Janosz, M., George, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.

- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T., (2012). Relationships between bullying, school climate and student risk behavior. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169.
- Loukas, A., Suzuki, R., Horton, K. (2006). Examining School Connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.
- McGinley, M., & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 337-349.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Pelletier, L. G., Boivin, M., & Alain, M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. Dans Robert J. Vallerand & Ursula Hess, *Méthodes de recherche en psychologie* (pp . 194-238). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Shonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's prosocial behaviors in school: impact of the 'Roots of Empathy' program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4, 1-21.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309.
- Sung Hong, J., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-d'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tremblay, R. E., & Desmarais-Gervais, L. (1985). *Le questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECF) - Manuel d'utilisation*. Montréal : Groupe de Recherche Interuniversitaire sur la Prévention de l'Inadaptation Psycho-Sociale, Université de Montréal, Canada.



INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE AND VIOLENCE PREVENTION, 1, JULY 2016, 155-176

CYBERVICTIMATION, VICTIMATION ORDINAIRE ET PERCEPTION DU CLIMAT SCOLAIRE CHEZ LES LYCEENS FRANÇAIS

CATHERINE BLAYA

*ESPE - UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS URMIS,
UMR CNRS 8245 - IMR IRD 20*

*OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DE LA VIOLENCE À
L'ÉCOLE - CAPEF - ESPE CÉLESTIN FREINET*

Contact : catherine.blaya@unice.fr

RÉSUMÉ

A partir d'une enquête en ligne, nous avons vérifié la cybervictimisation chez les lycéens français ainsi que le lien entre les violences hors ligne et les cyberviolences, puis l'association entre cyberviolences et climat scolaire. En 2014, ce sont 14 916 lycéens qui ont complété un questionnaire en ligne sur le climat scolaire, la victimisation hors ligne et la cybervictimisation. A partir de données collectées dans le cadre d'une enquête par Internet, nous avons vérifié la cybervictimisation chez les lycéens français ainsi que le lien entre les violences hors ligne (IRL : In Real Life) et les cyberviolences, puis le lien entre cyberviolences et climat scolaire. Les résultats suggèrent que 15,6 % de ces lycéens déclarent au moins une cybervictimisation. Les cyberviolences répétées sont plus rares (4,4 %), mais ont un impact significatif sur la perception du climat scolaire. Les garçons sont plus cybervictimes à répétition que les filles et sont significativement plus négatifs quant à leur perception du climat scolaire. La victimisation à l'école explique 32 % de la variance du climat de l'école.

MOTS-CLÉS

Cyberviolence, climat scolaire, victimisation à l'école, violence à l'école, cybervictimisation

ABSTRACT

Using data from an online research, we documented the prevalence of cyberviolence among high school students in France. We analysed the association of cyberviolence with violence in schools and the perception of school climate. In 2014, 14,916 students completed an online survey assessing cybervictimization, school climate and victimization. The results suggest that 15.6 % of students reported cyberviolence during the school year. Repeated cyberviolence affected few students (4.4 %) but these have a significant negative impact on the perception of school climate, and more particularly for male students. Male students are more repeatedly victimised than females and are significantly more negative in their perceptions of school climate. Victimization in schools explains 32,2 % of the variance in school climate.

KEY WORDS

Cyberviolence, victimization, school victimization, school climate, violence in schools

INTRODUCTION

Depuis la fin des années 90, avec la généralisation de la communication électronique et du web. 2.0, le cyberspace constitue pour les jeunes une opportunité extraordinaire de s'exprimer et de partager leurs centres d'intérêt avec d'autres individus, quel que soit leur âge ou leur sexe et d'être connecté à cette communauté 24h/24. Comme le souligne l'enquête EU Kids online (Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2011), 70 % des jeunes estiment qu'il est primordial de rester connecté avec leurs amis en continu et pensent qu'ils peuvent être davantage eux-mêmes en ligne. La récente diffusion des Smartphones a facilité l'accès à Internet sur les téléphones mobiles et la communication en continu (CREDOC, 2013). Passée la vision utopique d'un cyberspace au sein duquel tout le monde pourrait communiquer et accéder à l'information, la recherche montre que les dynamiques et les interactions sociales en ligne sont bien plus complexes qu'on n'aurait pu le croire. Les moyens de communication électroniques sont des agents de transmission de la culture et jouent un rôle important dans la construction des relations sociales entre jeunes et peuvent être le support d'agressions en ligne et de cyberharcèlement, la recherche au niveau international indiquant des pourcentages variant de 9 % à 40 % (Kowalski, Giumetti, Schroeder et Lattanner, 2014 ; Tokunaga, 2010). La vie en ligne n'est pas une vie totalement déconnectée de ce qu'il se passe dans la vie ordinaire, à laquelle pour des raisons pratiques, tout au long de cet article, nous ferons référence sous l'appellation IRF (In Real Life), acronyme largement utilisé par les adolescents eux-mêmes. Or la recherche s'est peu intéressée à l'association entre la cyberviolence et la violence en milieu scolaire. A l'heure actuelle, en France, seulement deux études ont été publiées sur le lien entre le climat scolaire, la cyberviolence et le cyberharcèlement pour les élèves de collège (Blaya, 2013 ; 2015). Ailleurs, la recherche semble indiquer qu'il existe un chevauchement entre la victimation en ligne et la victimation à l'école et les résultats tout comme pour la prévalence du cyberharcèlement varient grandement d'une étude à l'autre, le pourcentage d'élèves étant victimes à la fois à l'école et en ligne allant de 30 % à 75 % (Juvonen et Gross, 2008 ; Schultze-Krumbholz et Scheithauer, 2009 ; Twyman, Saylor, Taylor et Comeaux, 2010 ; Ybarra, Diener-West et Leaf, 2007). Étant donné les liens empiriques importants entre d'une part, ces deux contextes de victimation et, d'autre part, les situations de victimation en milieu scolaire et la perception du climat chez ceux qui subissent les agressions, il est tout à fait logique d'envisager des liens également importants entre la cyberviolence et le climat scolaire. Dans cette perspective, ces liens pourraient être le signe d'une situation d'aggravation pour ceux et celles qui subiraient ces deux types de violence.

Cet article présente les résultats d'une recherche menée en France auprès de lycéens (N=14 916) et s'intéresse plus particulièrement aux différences entre les filles et les garçons en termes de cybervictimisation, ainsi qu'aux liens entre la victimisation ordinaire (IRL) et la cyberviolence et entre la cyberviolence et le climat scolaire.

DÉFINITIONS ET REVUE DE QUESTION

Cyberviolence/cyberharcèlement

Concept datant de la fin des années 1990 et associé à l'émergence et la vulgarisation du web 2.0, la cyberviolence a fait l'objet de nombreuses études, difficilement comparables dans le sens où il n'existe pas de définition claire et consistante entre les chercheurs (Blaya, 2013 ; Palfrey, 2008). Deux concepts font débat : la cyberviolence et le cyberharcèlement¹, l'usage du deuxième étant plus prégnant dans le monde anglo-saxon, sans pour autant, comme nous le verrons ci-dessous, être utilisé de façon précise. La définition du cyberharcèlement repose sur la définition du harcèlement traditionnel (Olweus, 1993 ; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher et Russell, 2008). Cependant, l'adoption de cette définition ne fait pas consensus, car le contexte du cyberspace présente des caractéristiques particulières (pour une présentation précise de ces caractéristiques et des questions liées à la définition, voir Beaumont, Galand et Lucia, 2015). Dans cet article, lorsque nous parlons de cyberviolence, nous faisons référence à des agressions et victimations en ligne au moyen d'outils de communication électroniques n'ayant pas de caractère répétitif. La cyberviolence comprend le cyberharcèlement, mais peut aussi consister en un échange mutuel de messages désagréables, menaces, insultes entre deux ou plusieurs individus sans qu'il y ait déséquilibre de pouvoir. Nous n'utilisons pas le concept de harcèlement, mais celui de cyberviolences répétées. En effet, le questionnaire utilisé ne permet pas de définir la durée de la victimation ni l'existence d'un déséquilibre de pouvoir. Aussi, l'usage de « cyberharcèlement » nous paraîtrait abusif dans le contexte de la présente étude.

Prévalence de la cyberviolence chez les filles et les garçons

Les recherches sur les différences quant à la cyberviolence entre les filles et les garçons ne montrent pas de consensus sur la question. En effet, selon Tokunaga (2010) et Kowalski et ses collaborateurs (2014), les différences entre les sexes en termes de cybervictimisation ne sont pas prouvées. Certaines

¹ Le terme cyberharcèlement, est la traduction de « *cyberbullying* ».

études concluent que davantage de filles que de garçons sont victimes de harcèlement lorsqu'elles interagissent en ligne (Cappadocia, Craig et Pepler, 2013 ; Wade et Beran, 2011) alors que d'autres montrent le contraire (Vandebosch, 2009 ; Walrave, 2009). Selon Spears (2009), en Australie, les filles sont plus impliquées en tant qu'auteures que les garçons. Par contre, de nombreuses études ne notent pas de différence significative en ce qui concerne les agresseurs, les filles s'avérant aussi impliquées que les garçons (Blaya, 2013 ; Campbell, Spears, Slee, Butler et Kift, 2012 ; Cassidy, Jackson et Brown, 2009 ; Shariff et Gouin, 2005). Certains soulignent toutefois des différences en termes d'agressions. D'après l'étude d'Adams (2010), les filles sont plus susceptibles de répandre des rumeurs, alors que les garçons sont plus enclins à diffuser des photographies ou des vidéos humiliantes. Marcum, Higgins, Freiburger et Ricketts (2012) pour leur part, argumentent que l'espace numérique permet aux filles de ne pas avoir à adopter des comportements pouvant être jugés comme « masculins » par leurs pairs si elles se risquaient au harcèlement traditionnel. De plus, les filles prennent des risques particuliers et selon l'étude de LeBlanc (2012), 71 % des jeunes filles interrogées ont envoyé des contenus à caractère sexuel à leur petit ami. Ce type de document pouvant être largement et rapidement diffusé à une large audience peut avoir des conséquences psychologiques et sociales graves. De plus, selon l'étude *Eu Kids Online* (Blaya et Alava, 2012 ; Livingstone *et al.*, 2011), les filles déclarent plus souvent être bouleversées par leur expérience négative en ligne que les garçons, qu'il s'agisse de victimation à caractère sexuel ou de cyberharcèlement.

Les études françaises sur la cyberviolence sont jusqu'à présent peu nombreuses et ne sont pas suffisamment détaillées pour aborder la question de la cyberviolence au prisme du sexe même si les filles présentent 1,3 fois plus de risques que les garçons d'être victimes en ligne et ne sont pas victimes de la même manière, ce qui est aussi souvent associé à des activités distinctes (Blaya, 2013). Ces travaux montrent la nécessité de mieux comprendre les expériences de cybervictimation des filles.

Cyberviolence et climat scolaire

Nombreuses sont les recherches qui mettent en évidence l'existence d'un chevauchement entre les comportements négatifs en ligne et *IRL* (Cross *et al.*, 2009 ; Dehue, Bolman et Völlink, 2008 ; Gradinger, Strohmeier et Spiel, 2009 ; Hinduja et Patchin, 2008). La recherche de Jose, Kljakovic, Scheib et Notter (2011) confirme le lien entre la victimation *IRL* et la victimation en ligne. Ce lien est réciproque, c'est-à-dire que si le fait d'être victime en ligne augmente le risque de l'être *IRL*, l'inverse est vrai et semble plus fort (Blaya, 2015 ; Jose, Kljakovic, Scheib et Notter, 2011 ; Juvonen et Gross, 2008). Les élèves

impliqués dans la cyberviolence, que ce soit en tant que victimes ou agresseurs, sont souvent les mêmes que ceux qui le sont dans la vie ordinaire, les comportements agressifs se prolongeant en ligne (Dempsey, Sulkowski, Nichols et Storch, 2010). Les travaux de Beran et Li (2007) au Canada font la démonstration que la cyberviolence est une violence de proximité, un tiers des élèves étant agressés par des camarades d'école et 16,8 % par des personnes extérieures à l'établissement scolaire. Hinduja et Patchin (2008) montrent que les élèves victimes de harcèlement dans leur établissement scolaire sont deux fois et demie plus à risque d'être victimes de cyberharcèlement que les autres. Ces conclusions sont confirmées par bien des recherches (Raskauskas et Stoltz, 2007 ; Smith et *al.*, 2008 ; Vandebosch et Van Cleemput, 2008). Ces résultats rejoignent ceux de Beran et Li (2007) ou encore ceux de Salmivalli, Huttunen et Lagerspetz (1997) qui montrent que la violence s'inscrit dans des réseaux sociaux et qu'il existe une continuité entre les activités en ligne et la vie sociale dans les établissements scolaires. Ceci est aussi confirmé par la méta-analyse de Mishna, Cook, Saini, Wu et MacFadden (2009). Ceci implique que le problème de la cyberviolence n'est pas le produit des outils de communication électronique en tant que tels et que le phénomène s'inscrit dans les comportements sociaux dont les aspects négatifs sont facilités par les caractéristiques offertes par les possibilités du cyberspace.

En ce qui concerne l'association de la cyberviolence avec le climat scolaire, Hinduja et Patchin (2010) concluent que les élèves victimes ou auteurs de cyberviolence sont aussi plus nombreux à ne pas se sentir en sécurité à l'école ou ne pas aimer aller à l'école. En France, Blaya (2015) a mené une recherche sur le lien entre le climat scolaire et l'implication dans la cyberviolence des collégiens de 11 à 13 ans. Selon cette recherche, le fait d'être victime de cyberviolence a un lien négatif tant au niveau du bien-être global dans l'établissement scolaire qu'à celui de la classe. Les relations interpersonnelles entre jeunes, mais aussi entre les jeunes et les adultes du collège sont négativement affectées. Enfin, le fait d'être victime de cyberviolence augmente significativement le risque de l'être en milieu scolaire. Comme mis en évidence par Hinduja et Patchin (2010 ; 2012) et Benders (2012), le climat scolaire peut contribuer à de meilleures relations en ligne tout comme prévenir la violence en ligne peut contribuer à préserver le climat social des établissements scolaires (Beale, 2007 ; Blaya, 2015). Hinduja et Patchin (2012) suggèrent que l'environnement scolaire a un rôle important à jouer en termes de prévention de la cyberviolence sous forme d'éducation à un usage responsable d'Internet, mais aussi en offrant aux élèves un climat scolaire dans lequel il existe des règles quant aux comportements abusifs ou agressifs en ligne et leurs conséquences.

Dans cet article, nous présentons nos résultats en termes de prévalence des expériences de cybervictimisation des lycéens. Nous examinons le lien entre cyberviolence et violence traditionnelle et son association aux indicateurs de

climat scolaire tels que développés par Debarbieux (1996). Les objectifs de cet article sont donc d'évaluer :

- 1) La prévalence de quelques-unes des principales formes de cybervictimisation chez les lycéens selon le sexe ;
- 2) L'association entre la cybervictimisation et la violence ordinaire vécue;
- 3) En partant de l'hypothèse que la cyberviolence, tout comme la violence ordinaire, est associée au climat scolaire de l'établissement, vérifier si l'ensemble de ces relations sont plus fortes chez les filles victimes que chez les garçons victimes.

MÉTHODE

PROCÉDURE

La recherche que nous présentons est basée sur une collecte de données auprès de lycéens réalisée par les Équipes Mobiles de Sécurité des académies d'Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Caen, Clermont-Ferrand, Guadeloupe, Lille, Limoges, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Paris, Rennes, Rouen, Strasbourg et Versailles sous la coordination de Kamel Hamchaoui. Cette enquête a été dirigée par Eric Debarbieux. La période de collecte des données s'est déroulée du 24 mars au 30 mai 2014. Les lycéens ont complété le questionnaire depuis la salle informatique de leur établissement scolaire.

ÉCHANTILLON

L'échantillon est composé de 14 916 lycéens qui ont répondu à un questionnaire en ligne, avec l'aide des personnels des Équipes Mobiles de Sécurité.

Tableau 1

Répartition de l'échantillon

<i>Classe</i>	<i>Âge moyen (écart-type/mois²)</i>	<i>Sexe</i>	<i>n</i>
Seconde ³	15 ans et 11 mois (10 mois)	2643 F/2350 G	4993
Première	16 ans et 10 mois (10 mois)	2402 F/2145 G	4547
Terminale	17 ans et 10 mois (10 mois)	1966 F/1558 G	3524
BTS	18 ans et 18 mois (18 mois)	11 F/16 G	27
Classe prép.	16 ans et 18 mois (18 mois)	17 F/15 G	32
CAP	16 ans et 13 mois (13 mois)	237 F/228 G	465
BEP	18 ans et 22 mois (22 mois)	6 F/10 G	16
Autre	16 ans et 13 mois (13 mois)	37 F/43 G	80

Les répondants comprennent 53,3% filles et 46,5% garçons. Plus du tiers des participants étaient en classe de seconde (36,2%), et en classe de 1ère (33%). Les élèves de Terminale représentaient un élève sur quatre (25,6%). Le reste de l'échantillon était composé de 3,4% de CAP, 1,1% autres et 0,7% de non-réponse. La moitié des participants étudiaient en lycée général (49,1%); un peu plus du tiers (34,4%) en lycée professionnel et 15,6% en section technologique.

Les lycées ont été tirés au sort dans les académies⁴ (tirage au sort randomisé). Les établissements étaient libres de refuser de participer, tout comme les élèves, ce qui n'assure donc pas une représentativité nationale. Les élèves mineurs ont fourni une autorisation écrite de leurs parents. L'anonymat tant au niveau de l'établissement qu'à celui des individus était garanti.

² Les valeurs du tableau sont les écarts-types calculés sans tenir compte des non-réponses. Les paramètres sont établis sur une notation de 15 (15 ans et moins) à 21 (21 ans et plus).

³ Seconde = 1^{ère} année de secondaire supérieur ; 1^{ère} = 2^{ème} année ; Terminale = 3^{ème} année ; CAP = Certificat d'Aptitude Professionnelle ; BEP = Brevet d'Etudes Professionnelles ; BTS = Brevet de Technicien Supérieur ; Classe prép. = Classe préparatoire (préparant le concours d'entrée dans les Grandes Ecoles)

⁴ Les académies sont les autorités administratives départementales chargées de la mise en œuvre de la politique d'éducation nationale sous la coordination du rectorat d'académie.

OUTILS DE MESURE

Les élèves ont été interrogés sur leur perception du climat de leur établissement, leur expérience scolaire et la violence à l'école subie au cours de l'année scolaire ainsi que sur leur implication dans la cyberviolence en tant qu'auteurs ou victimes. Le questionnaire autorapporté a été rempli en ligne et il comprend 85 questions dont certaines sont des questions-filtres différenciées selon le sexe des répondants ou leur exposition à certaines formes de victimation.

Variables démographiques. Les questions concernaient 1) le sexe, 2) la filière, 3) le niveau de classe et 4) l'âge des répondants.

Le climat scolaire. Il est mesuré par treize variables⁵ portant sur la qualité du « climat scolaire » (relations avec les élèves, entre adultes, sentiment de sécurité, etc.), avec 4 modalités de réponse (2 positives et 2 négatives). Ces variables sont des échelles en quatre points, par exemple pour les questions sur la perception de la qualité des relations, les réponses vont de 1 «Très bonnes » à 4 «Très mauvaises ». La combinaison de ces variables permet de calculer un Indice de Climat Scolaire (ICS) à partir du calcul de la moyenne des moyennes obtenues à chaque échelle (Debarbieux, 1996). Des questions complémentaires portent sur les questions de punition et des lieux particuliers (classe, cour de récréation, etc.). L'ACP (Analyse en Composante Principale) montre deux grandes dimensions du Climat scolaire : la dimension « bien-être et sécurité » (6 Items : perception de la violence, sécurité dans et hors du lycée, sentiment de bien-être, bien-être dans la classe et entre élèves ; $\alpha = 0,74$) et la dimension « relations avec les adultes et sentiment de justice » (7 items ; $\alpha = 0,70$).

La victimation. En ce qui concerne la victimation, il s'agissait de questions à échelle visant à mesurer la fréquence des faits, réparties de la façon suivante : *jamais, une ou deux fois, trois ou quatre fois et cinq fois et plus au cours des douze derniers mois*. L'Indice de Victimation Multiple (IVM) évalue les victimations IRL (In Real Life). Il est élaboré à partir des 5 variables de victimation les plus fréquentes (surnoms, insultes, humiliations, moqueries, bousculades) et dont les modalités de réponse sont en 5 points de « Jamais » à « cinq fois et plus ». L'IVM est la moyenne des moyennes obtenues à chacune des cinq variables en question.⁶

⁵ La qualité de cette mesure est attestée par un bon coefficient d'homogénéité ($\alpha=0,79$)

⁶ Nous avons exclu la variable ostracisme du calcul car elle ne présentait pas les mêmes modalités de réponse : « Depuis le début de l'année scolaire, vous êtes-vous senti mis à l'écart par les autres élèves ? 1. Non, jamais ; 2. Plutôt rarement ; 3. Plutôt souvent ; 4. Souvent.

La victimation est mesurée à l'aide de 5 questions qui portent sur les violences physiques ou à caractère sexuel (bousculades, coups, violences avec armes, voyeurisme, agressions à caractère sexuel) ($\alpha = 0,76$), 4 questions sur les cyberviolences ($\alpha = 0,75$), 10 questions sur les violences verbales ($\alpha = 0,85$), 6 questions sur les vols et dommages contre les biens ($\alpha = 0,67$) et 6 questions sur certaines précisions liées à ces violences (le fait d'en parler, de se défendre et le dépôt de plainte éventuel, lieux et circonstances) ($\alpha = 0,75$).

La cybervictimation. Les 4 questions concernant la cyberviolence portent sur 1) la diffusion de photos intimes via Internet ou MMS 2) les injures ou moqueries sur les réseaux sociaux, 3) les injures ou moqueries par mail et 4) les injures ou moqueries par téléphone portable (SMS ou MMS).

L'alpha de Cronbach pour la cybervictimation est de 0,75, ce qui indique une bonne fiabilité de l'outil. Un indice de cybervictimation (ICYV) a été créé sur le même principe que l'IVM et l'ICS. Les variables auxquelles nous nous intéressons dans le cadre de cet article sont les variables de perception du climat scolaire, de victimation (violence ordinaire et cyberviolence).

RÉSULTATS

PRÉVALENCE DE LA CYBERVICTIMATION

Dans un premier temps nous mesurons la prévalence de la cyberviolence dans notre échantillon et sa répétition.

Tableau 2
Fréquences de la cybervictimation rapportée par les lycéens

Cybervictimation	Fréquences brutes (nombre de citations)	Fréquences relatives (%)
Non-victimes	11643	84,4
Victimes 1 à 2 fois	1554	11,3
Victimes 3 à 4 fois	364	2,6
Victimes 4 à 5 fois	134	1,0
Victimes 5 fois et +	104	0,8
Total citations	13799	100

Note. La question est à réponse unique sur une échelle. Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (non-victimes) à 5 (victimes 5 fois et plus). Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses. Le tableau est construit sur 14916 observations. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

Comme l'indique le Tableau 2, 15,7 % des participants à l'enquête ont rapporté avoir été victimes de cyberviolence, dont 11,3% une ou deux fois. Le pourcentage de lycéens victimes plus de deux fois s'élève à 4,4 % dont 0,8 % qui sont lourdement victimes en ligne (5 fois et plus). Une analyse détaillée indique que ces victimes à répétition ne subissent pas toujours le même type d'agressions.

La forme de victimation la plus importante est représentée par les insultes ou les moqueries par textos ou MMS (9,3% de l'échantillon total), puis les insultes et les moqueries sur les réseaux sociaux (9,2 %), la diffusion de photos ou vidéos intimes sans l'accord de la personne (4,5 %) et enfin les insultes ou moqueries par mail (1,9 %).

Nous avons aussi étudié le lien entre la cybervictimation et le sexe des participants afin de vérifier s'il existait des différences spécifiques à cet égard. Comme l'indique le tableau ci-dessous, les écarts selon le sexe sont très faibles, la variance expliquée étant de 0,62%, soit moins de 1 % (% de variance expliquée ; V de Cramer = 0,62 %, cf. Tableau 3).

Tableau 3

Analyse croisée des niveaux de cybervictimation selon le sexe des lycéens

Cybervictimation % et (n) Genre	Non- victimes	Victimes 1 à 2 fois	Victimes 3 à 4 fois	Victimes 4 à 5 fois	Victimes 5 fois et +	TOTAL
Filles	82,9 % (6095)	13,2 % (970)***	2,7 % (196)	0,8 % (62)	0,4 % (26)	100 % (7349)
Garçons	86,1 % (5520)	9,0 % (578)***	2,6 % (166)	1,1 % (72)	1,2 % (76)***	100 % (6412)
TOTAL	84,4 % (11615)	11,2 % (1548)	2,6 % (362)	1,0 % (134)	0,7 % (102)	100 % (13761)

Note. La dépendance est très significative. $\chi^2 = 92,10$, ddl = 4, 1-p = >99,99 %.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,62 %

*** Correspond à un niveau de significativité $p < 0,01$

Les garçons rapportent être plus souvent victimes de cyberviolences à répétition que les filles. Comme l'indiquent les pourcentages dans le Tableau 3, ils sont 1,2 %, comparé à 0,4% des filles au-delà de quatre incidents dans l'année. Toutefois, les différences entre les deux sexes restent minimes : ces faibles écarts de pourcentages, bien que statistiquement significatifs, révèlent en réalité très peu de différence entre les sexes. La taille de l'échantillon

explique pourquoi de si petits écarts ressortent significatifs. Dans la réalité toutefois, ces différences sont minimales.

Nous nous sommes ensuite interrogés sur une éventuelle différence dans les pratiques et nous avons réalisé un calcul des moyennes, croisant le sexe et le type de victimation.

Tableau 4

Tableau des moyennes obtenues selon le sexe et le type de cybervictimation (critères évalués : mail ; SMS ; photos intimes ; réseaux sociaux)

Sexe	Mail	SMS	Images intimes	Réseaux sociaux
Fille	7290 (1,03)***	7304 (1,20)	7317 (1,03)***	7291 (1,18)
Garçon	6361 (1,07)***	6358 (1,18)	6386 (1,11)***	6338 (1,16)
Total	13651 (1,05)	13 662 (1,19)	13703 (1,07)***	13629 (1,17)

Note. Résultats du test de Fisher : mail_T : $V_{inter} = 4,93$, $V_{intra} = 0,15$, $F = 33,76$, $1-p = >99,99\%$; SMS_T : $V_{inter} = 1,33$, $V_{intra} = 0,48$, $F = 2,74$, $1-p = 90,66\%$; images intimes_T : $V_{inter} = 19,13$, $V_{intra} = 0,18$, $F = 106,49$, $1-p = >99,99\%$; réseau_T : $V_{inter} = 0,50$, $V_{intra} = 0,41$, $F = 1,20$, $1-p = 72,70\%$.

Les résultats des analyses de variance ci-dessus (Tableau 4) indiquent que les garçons agressent plus souvent par mails et en diffusant des images de l'ordre de l'intime comparativement aux filles. Les autres formes de victimation n'affichent pas de différence significative selon le sexe des répondants.

CYBERVIOLENCE ET VIOLENCE ORDINAIRE

Dans un premier temps, nous avons cherché à vérifier s'il existait un lien entre le fait d'être victime à l'école et celui d'être victime en ligne. L'analyse de corrélations entre les victimations multiples en milieu scolaire et la cyberviolence indique une forte corrélation entre les deux formes de violence (au R de Spearman). En effet, l'indice de victimations multiples (moyenne calculée à partir de la moyenne obtenue à chaque échelle – indice de victimation multiple à cinq catégories) explique 25 % de la variance de l'indice de cyberviolence ($r = 0,50$; (IVM 5 explique 25 % de la variance de l'Indice de cyberviolence ; écart-type du coefficient de régression = 0,01). Au vu de ce résultat qui met en évidence la porosité entre ce qu'il se passe hors ligne dans les établissements scolaires et ce qu'il se passe en ligne, nous avons interrogé le lien entre la cyberviolence et le climat scolaire.

Comme exposé dans le Tableau 5, plus un lycéen est victime en ligne, plus sa perception du climat scolaire est négative, confirmant l'impact important des victimations répétées. Les critères évalués composent l'Indice de climat scolaire : il s'agit du bien-être dans le lycée, de la qualité perçue du bâtiment, de l'ambiance entre élèves, des relations élèves-enseignants, élèves-vie scolaire, élèves-autres adultes, du bien-être en classe, de la qualité de l'apprentissage, de la présence de violence dans l'établissement, de la sécurité dans le lycée et enfin de la sécurité dans le quartier. Tous ces critères pris un par un sont significativement liés à l'importance de la victimation par la cyberviolence ($p < 0,01$ au test de Fisher).

Tableau 5

Analyse croisée de la cybervictimisation (fréquences brutes) avec l'indice de climat scolaire (moyennes pour chacun de groupes de cybervictimisation – entre parenthèses)

Cybervictimation	Indice de climat scolaire
Non-victimes	11 640 (1,94)
Victimes 1 - 2 fois	1 554 (2,10)
Victimes 3 - 4 fois	364 (2,22)
Victimes 5 fois	134 (2,32)
Victimes plus de 5 fois	104 (2,85)
TOTAL	13 796 (1,98)

Note. Le tableau présente les effectifs et entre parenthèses le score moyen suivant la catégorie. Résultats du test de Fisher : ICS 11 variables : $V_{inter} = 37,99$, $V_{intra} = 0,15$, $F = 261,64$, $1-p = >99,99\%$

Ce tableau montre combien la perception est négativement affectée à mesure qu'augmente le nombre de cybervictimations (rappelons que par le mode de construction des échelles, plus la moyenne est élevée, moins le climat scolaire est considéré comme agréable). Il y a en particulier un net écart entre le score moyen de la perception du climat au niveau de la catégorie des victimes « cinq fois et plus » par rapport aux autres catégories de cybervictimisation.

Une fois le lien établi entre climat scolaire et cybervictimation, nous avons cherché à vérifier quel était le type de victimation à l'école qui était le plus en lien avec la cyberviolence. L'analyse en régression linéaire multiple *stepwise* ci-dessous représente le modèle explicatif ($p < 0,01$) du lien entre les victimations en ligne (variable dépendante) et les victimations à l'école (variables indépendantes).

Le Tableau 6 indique les variables qui prédisent le plus la cybervictimation, et sont, dans l'ordre, les insultes, les humiliations, les insultes sexistes, les coups et les bousculades.

Tableau 6

Analyse en régression linéaire multiple du lien entre le type de victimation à l'école et la cyberviolence

Sexe	Coefficient	p-value	Coefficient standardisé	Contribution
Const	0.41	< 0.01	-	
Insultes	0.11	< 0.01	0.24	29.62
Humiliations	0.12	< 0.01	0.17	20.96
Insultes sexistes	0.09	< 0.01	0.15	18.96
Frappés	0.24	< 0.01	0.14	17.47
Bousculades	0.10	< 0.01	0.11	12.99

Le Tableau 7 examine les possibles différences entre les garçons et les filles dans la perception du climat scolaire et si cette dernière est influencée par le sexe des répondants. En résumé, la question est : Les garçons et les filles victimes de cyberviolences ont-ils une perception différente du climat scolaire que ceux qui ne déclarent pas de cybervictimation ? Existe-t-il par ailleurs des différences entre les garçons et les filles concernant l'ampleur de tels écarts ?

Tableau 7

Sexe des victimes de cyberviolence et perception du climat scolaire

Indice du climat scolaire Victimes/sexe	Climat positif	Climat plutôt positif	Climat plutôt négatif	Climat négatif	Total
Filles non-victimes	22,8% (1387)	70,6%(4304)	6,4% (338)	0,3% (16)	100% (6095)
Filles victimes	10,8% (136)***	73,9% (927)	14,2% (178)***	1,0% (13)	100% (1254)
Garçons non-victimes	26,6% (1466)	65,4%(3612)	7,4% (406)	0,7% (36)	100% (5520)
Garçons victimes	11,4% (103)	67,4% (609)	17,9% (162)***	3,2% (29)***	100% (903)
Total	22,4% (3092)	68,6%	8,3% (1134)	0,7% (94)	100% (13772)

Note. La dépendance est très significative. $\chi^2 = 474,22$, ddl = 9, 1-p = >99,99 %. ; % de variance expliquée (V de Cramer) : 1,14 % ; les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 13 813 observations.

La différence des répartitions entre « Filles victimes cyber » et « garçons victimes cyber » est très significative. ($\chi^2 = 20,67$, 1-p = 99,99 %) ; la différence des répartitions entre « Filles non-victimes cyber » et « garçons non-victimes cyber » est très significative. ($\chi^2 = 42,42$, 1-p = >99,99 %) ; la différence des répartitions entre « garçons non-victimes cyber » et « garçons victimes cyber » est très significative. ($\chi^2 = 221,97$, 1-p = >99,99 %) ; nous rappellerons ici que l'échelle est construite en quatre points (de 1 : « génial » à

4 : “nul”) et que plus la moyenne est proche du 1, meilleure est la situation ; Climat positif : 1 ; Climat plutôt positif : 1,75 ; Climat plutôt négatif : 2,50 ; Climat négatif : 3,25 et plus.

Au vu de ce résultat, nous constatons que les différences de représentations du climat scolaire entre filles et garçons non-victimes résident dans une perception significativement meilleure pour les filles. En ce qui concerne les victimes, les filles ont une opinion moins négative que les garçons sur le climat scolaire dans la lignée du résultat précédent. Les garçons sont particulièrement affectés par leur expérience négative en ligne en termes de perception du climat scolaire. Ceci est sûrement à mettre en relation avec le fait qu'ils sont aussi plus souvent victimes en ligne à répétition.

DISCUSSION

Nos objectifs étaient d'évaluer la prévalence de la cybervictimation chez les lycéens, le lien entre victimation à l'école et celle subie sur le net (cyberviolence) et les éventuelles différences selon le sexe tant au niveau de la cybervictimation que de l'impact de celle-ci sur les représentations du climat scolaire.

Les pourcentages de victimation obtenus dans le cadre de cette recherche sont bien inférieurs à ceux de recherches précédentes tant à l'étranger qu'en France (Blaya, 2013). Ceci peut s'expliquer par le fait que la recherche que nous présentions s'intéressait en tout premier lieu au climat scolaire et non à la cyberviolence et que les questions portant sur le sujet n'incluaient pas l'usurpation d'identité, l'exclusion d'un groupe en ligne ou encore l'exposition à des contenus violents susceptibles de heurter la sensibilité, variables utilisées dans les recherches spécifiques.

En termes d'impact du sexe des répondants sur la cybervictimation, nous constatons que les filles sont plus victimes que les garçons pour les cyberviolences ponctuelles, mais que les garçons sont plus nombreux à rapporter des cyberviolences répétées. Les filles auraient-elles de plus grandes compétences sociales que les garçons pour gérer les conflits en ligne ? Selon des recherches menées sur les garçons et leur usage de l'internet, notamment leur implication dans les jeux vidéo en ligne (MMO, Massive Multiplayer Online games), ceux-ci sont plus impulsifs que les filles et n'hésitent pas à s'insulter violemment et à s'exclure des jeux lorsqu'ils sont perçus comme inefficaces (Kulovitz, 2013 ; Kulovitzet Mabry, 2012). On pourrait aussi imaginer que si les garçons sont plus souvent victimes à répétition, cela est dû au fait qu'ils répliquent plus souvent que les filles, influencés par les

représentations de sexe selon lesquelles si on ne rétorque pas on est faible. Toutefois, globalement, la différence de victimation entre les filles et les garçons reste minime. Nous rappellerons ici que pour Hinduja et Patchin (2008), Razskauskas et Stoltz (2007) ainsi que Tokunaga (2010) et Kowalski et ses collaborateurs (2014) qui ont réalisé deux méta-analyses sur la cyberviolence, les différences de sexe ne sont pas prouvées en raison de l'absence de consensus, et ce, quel que soit l'âge. Enfin, nous constatons des différences de sexe quant au média utilisé pour agresser en ligne, avec une plus grande propension des garçons à envoyer des mails agressifs ou à diffuser des images de l'ordre de l'intime sans l'assentiment des personnes photographiées.

Tout comme Patchin et Hinduja (2012), nos résultats indiquent que les lycéens victimes de cyberviolences de façon répétée ont une perception du climat scolaire plus négative que les autres participants pour l'ensemble des variables le mesurant. Cette perception négative du climat scolaire peut aussi être influencée par une plus grande démotivation chez les victimes, comme souligné précédemment par Li (2007). Nos résultats indiquent que certaines formes de violence en milieu scolaire et notamment les insultes, les humiliations, les violences à caractère sexiste, les coups et les bousculades sont associées à la cybervictimation. Toutefois, ces résultats ne permettent pas de mettre en évidence un lien de causalité. Les travaux sur les motivations des cyberagresseurs font apparaître que la vengeance fait partie des raisons principales avancées par ces derniers. Le fait que certaines violences à l'école soient associées à la violence en ligne vient conforter cet aspect particulièrement présent dans les processus menant à la cyberviolence (Mason, 2008).

En effet, il est aussi possible que le contraire soit vrai, c'est à dire que le fait de se sentir mal en milieu scolaire voire victime, induise des attitudes ou des comportements qui suscitent du rejet ou de l'agressivité de la part des autres élèves (Calmaestra-Vilen, 2011 ; Taiariol, 2010 ; Williams et Guerra, 2007). Il nous semble intéressant de souligner que plus la cybervictimation est répétée, moins la perception du climat scolaire est bonne. Ceci va à l'encontre de l'affirmation de Heirman et Walrave (2008) et de Wolak, Mitchell et Finkelhor (2007) selon qui la répétition de la cyberviolence n'a pas autant d'importance que dans le cadre du harcèlement traditionnel.

Enfin, nous avons vu que les cybervictimes garçons ont une perception du climat de leur établissement scolaire significativement plus négative que les filles et donc seraient affectés différemment. Ceci reste à investiguer plus avant, d'autant plus que les garçons ont une perception du climat scolaire moins bonne que celle des filles même lorsqu'ils ne sont pas cybervictimes. Cela est peut-être à mettre en lien avec une relation à l'école moins facile que chez les filles, qui comme l'indiquent les travaux sur la scolarité, sont plus dans la norme de la culture scolaire. Il convient néanmoins de souligner que les

différences statistiquement significatives constatées entre les sexes demeurent d'une ampleur relativement modeste, ce qui nous pousse à nous interroger sur la pertinence d'une approche préventive différenciée en ce domaine. Finalement, sans minimiser l'impact de la victimisation à répétition, la proportion relativement restreinte de cas à cet égard permet d'entrevoir des stratégies ciblées et réalistes pour venir en aide à ce groupe de victimes particulièrement à risque.

CONCLUSION

Cette recherche montre que les lycéens français sont concernés par la cyberviolence. Les différences entre les sexes demeurent cependant de faible ampleur. Nous avons vérifié que les violences dans l'établissement scolaire et la cybervictimisation étaient significativement associées. Tout comme ces expériences négatives en ligne sont liées à une perception négative de la vie au lycée, perception d'autant plus forte que le nombre de cybervictimisations déclarées est important. Ceci nous conforte dans l'idée qu'il est important de ne pas minimiser les violences répétées en ligne, à l'instar de Heirman et Walrave (2008) ou encore de Wolak et ses collaborateurs (2007) qui argumentent que la répétition, lorsqu'il s'agit de cyberviolence, n'est pas une caractéristique importante.

Il est démontré qu'un climat scolaire négatif peut être lié à des frustrations, des difficultés scolaires, des violences à l'école (Debarbieux, 2008), mais aussi à des relations agressives en ligne (Blaya, 2015 ; Calmaestra-Villen, 2011). Il est par conséquent essentiel de travailler non seulement en termes de prévention de la cyberviolence, mais aussi de poursuivre les efforts quant à l'amélioration du climat des établissements scolaires et la prévention de la violence traditionnelle, avec une attention particulière quant à la prise en charge et l'accompagnement des victimes garçons. Enfin, il nous semble désormais dépassé d'envisager la vie sociale en ligne comme distincte de la vie sociale à l'école, les études sur le lien entre violence à l'école et la cyberviolence montrent l'existence d'un continuum plutôt qu'une rupture. Aussi, dans la lignée de Chéhab, Levasseur et Bowen (à paraître) et des conclusions des méta-analyses sur l'efficacité des programmes d'intervention contre la cyberviolence (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla et Daciuk, 2012; Perren *et al.*, 2012 ; Tokunaga, 2010) nous semble-t-il pertinent d'envisager des actions de prévention qui ciblent à la fois les relations en ligne et hors ligne.

RÉFÉRENCES

- Adams, C. (2010). Cyberbullying: How to make it stop. *Instructor*, 120(2), 44-49.
- Beale, A. R. (2007). Cyberbullying: What School Administrators (and Parents) Can Do. *The Clearing House*, 81(1)
- Beaumont, C., Galand, B., & Lucia, S. (2015). *Les violences en milieu scolaire. Définir, prévenir, agir*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Benders, D. S. (2012). School Climate and Cyber-Bullying. Récupéré sur le site SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2011818> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2011818>
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace - prises de risques et cyberviolence*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Blaya, C. (2015). La cyberviolence doit-elle être prise au sérieux par les équipes éducatives ? Exploration du lien entre la cyberviolence et le climat scolaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 33, 69-91.
- Blaya, C., & Alava, S. (2012). *Risks and safety for children on the internet: the French report*. LSE, Londres: EU Kids Online.
- Calmaestra-Villen, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalence and characteristics of a new type of indirect bullying*. Récupéré du site Dissertation Abstracts International.
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401. [doi :10.1080/13632752.2012.704316](https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316)
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 171-192.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyberbullying. *School Psychology International*, 30, 383-402. doi:10.1177/0143034309106948

- Chéhab, Y., Levasseur, C., & Bowen, F. (à paraître). De l'école au cyberspace, le phénomène de l'intimidation en ligne chez les jeunes : état de la recherche et de l'intervention. *McGill Journal of Education*.
- CREDOC (2013). La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française. Paris : ARCEP - CGIEP. Récupéré sur le site de l'ARCEP : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-CREDOC_2013-dec2013.pdf
- Cross D., Shaw T., Hearn L., Epstein M., Monks H., Lester L., & Thomas, L. (2009). Australian covert bullying prevalence study (ACBPS). Western Australia: report prepared for the Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). Récupéré sur le site du gouvernement australien : http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_covert_bullying_prevalence_study_executive_summary.pdf
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 : État des lieux*. Paris, France : ESF.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements de la lutte contre la violence à l'école*. Paris, France: Odile Jacob.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: youngster's experiences and parental perception. *Cyberpsychology and behavior*, 11(2), 217-223.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R., & Storch, E. A. (2010). Differences Between Peer Victimization In Cyber And Physical Settings And Associated Psychosocial Adjustment. *Early Adolescence, Psychology in the Schools*, 46(10), 962-972.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2). Récupéré le 25 juillet 2010 sur le site de la revue : <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008111401&article=1>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. Récupéré de : <http://cyberbullyingproject.wikispaces.com/file/view/bullying,cyberbullying,suicide.pdf>

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School Climate 2.0: Preventing Cyberbullying and Sexting One Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Archives of Suicide Research, 14 (3), 206-221. Récupéré de : <http://cyberbullyingproject.wikispaces.com/file/view/bullying,cyberbullying,suicide.pdf>
- Jose, P.J., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2011). The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization With Cyber Bullying and Victimization in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301-309. doi : 10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattaner, M. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kulovitz, K. (2013). *Cyberbullying in left 4 dead 2: A study in collaborative play* (thesis and dissertations, University of Wisconsin, WI. Récupéré de: <http://dc.uwm.edu/etd/363>
- Kulovitz, K., & Mabry, E. (2012). Cyberbullying, perceptions of bullies and victims. Dans L.A. Wankel & C. Wankel (dir.), *Misbehavior Online in Higher Education* (p. 105-126). Bingley, UK : Emerald.
- LeBlanc, J.C. (2012, octobre). *Cyberbullying and Suicide: A Retrospective Analysis of 41 Cases*. Communication présentée au congrès de l'American Academy of Pediatrics, New Orleans, LA. Récupéré de: <https://aap.confex.com/aap/2012/webprogram/Paper18782.html>
- Li, Q. (2007). Bullying in the New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization. *Australian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. LSE, London: EU Kids Online.
- Marcum, C. D., Higgins, G. E., Freiburger, T. L., & Ricketts, M. L. (2012). Battle of the sexes: An examination of male and female cyberbullying. *International Journal of Cyber Criminology*, 6(1), 904-911.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45, 323-348. doi: 10.1002/pits.20301
- Mishna F., Cook C., Saini M., Wu M-J., & MacFadden, R. (2009). Interventions for Children, Youth, and Parents to Prevent and Reduce Cyber Abuse. *Campbell Systematic Reviews*, 2. doi: 10.4073/csr.2009.2

- Mishna F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla T., & Daciuk J. (2012), Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63–70.
- Olweus, D. (1993). *Bullying At School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK : Blackwell.
- Palfrey, J. (2008). The Public and the Private at the United States Border with Cyberspace. *Mississippi Law Journal*, 78, 241-294.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying Prevention and Response, Expert Perspectives*. New York, NY : Routledge.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., McGuckin, C., ...Völlink, T. (2012). Tackling Cyberbullying: Review of Empirical Evidence Regarding Successful Responses by Students, Parents, and Schools. *IJCV*, 6-293.
- Raskauskas J., & Stoltz A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents, *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Social Behavioral Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample. *Journal of Psycholgy*, 217(4), 224-226.
- Shariff, S., & Gouin, R. (2005). *Cyber-Dilemmas: Gendered Hierarchies, Free Expression and Cyber-Safety in Schools*. Communication présentée à l'International Conference on Cyber-Safety, Oxford University, UK. Récupéré sur le site: www.oii.ox.ac.uk/cybersafety
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Spears, B.A. (2009). Cyber relationships: The new challenge for Educators, *Educational technology Solutions*, 31, 48-50.
- Taiariol, J. (2010). Cyberbullying: *The role of family and school* (Doctoral dissertation). Available from Dissertation Abstracts International.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school : a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26, 277-287.

- Twyman K., Saylor C., Taylor L. A., & Comeaux C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2),195-199.
- Vandebosch, H. (2009). Le harcèlement via Internet chez les jeunes en Flandre. *Child Focus*, Novembre 2009.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(4), 499-503.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 44-61.
- Walrave, M. (2009). Research on cyberbullying in Belgium and Internet rights observatory advice. *Zeitschrift für Psychologie*, 217(4), 234-235.
- Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of adolescent health*, 41, 14-21.
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying ? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 51-58.
- Ybarra M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*.41 (6 suppl 1), 42-50.