

Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des victimes et des auteurs de violences entre élèves.

Benoît Galand, Ode Dernoncourt et Grégory Mirzabekiantz

Cette étude vise à mieux comprendre l'implication dans des violences entre élèves en relation avec le rejet par les pairs, le soutien familial, le soutien de la part des enseignants, l'estime de soi, la dépression et la démotivation scolaire. Quatre cents élèves de l'enseignement secondaire belge ont complété un questionnaire portant sur ces variables. Des analyses en clusters font apparaître des dynamiques relationnelles et émotionnelles spécifiques aux victimes, aux agresseurs et aux agresseurs-victimes. Des analyses en pistes causales suggèrent que les violences entre élèves sont fonction d'un contexte relationnel qui dépasse les contacts entre pairs et qui a un effet sur l'adaptation émotionnelle et scolaire au-delà de l'effet de ces violences. Le soutien de la part des enseignants paraît particulièrement crucial pour prévenir l'agression envers les pairs et la démotivation scolaire.

La violence à l'école est un sujet de préoccupation dans un nombre croissant de pays (Debarbieux, 2006; pour la Suisse, voir Clémence, 2001). Les violences entre élèves constituent une des formes de violence à l'école qui a fait l'objet d'une attention particulière au sein de la communauté scientifique, notamment parce qu'elle semble associée à de nombreuses difficultés d'adaptation (Olweus, 1993; Tremblay, 2008). La présente étude vise à mieux comprendre les liens entre l'implication dans des violences entre pairs et certaines caractéristiques des élèves. Plus précisément, elle s'intéresse à des caractéristiques socio-démographiques (âge, genre, milieu d'origine), émotionnelles (bien-être, estime de soi, engagement scolaire) et relationnelles (rejet par les pairs, soutien familial, soutien de la part des enseignants) des élèves. Si toutes ces caractéristiques ont déjà fait l'objet de plusieurs études, leurs résultats présentent quelques incohérences et limites auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse. En outre, afin de dépasser l'analyse de ces caractéristiques isolément les unes des autres, un modèle théorique des relations entre ces variables considérées simultanément sera testé.

Après avoir explicité ce que recouvrent les violences entre élèves et la façon dont elles sont étudiées, le texte qui suit passe brièvement en revue les résultats

disponibles concernant les liens avec les caractéristiques des élèves, avant de présenter les hypothèses de recherche.

Victimisation et agression entre pairs

Les études à propos des violences entre élèves sont issues de trois traditions de recherche différentes. La plus ancienne porte sur le développement des conduites d'agression et des troubles du comportement en général (Farrington, 1995). La seconde tradition de recherche, originaire surtout des Etats-Unis, provient des travaux sur l'acceptation entre pairs et s'intéresse aux *victimisations* subies par les élèves (Juvonen & Graham, 2001). La troisième, originaire principalement du nord de l'Europe et de Grande-Bretagne, s'intéresse au phénomène du *bullying* – concept que l'on peut traduire par harcèlement, brimades ou intimidation entre pairs – et prend en compte à la fois le point de vue de l'agresseur et celui de la victime (Olweus, 1993). Malgré leurs différences théoriques, ces trois traditions de recherche aboutissent globalement à des résultats complémentaires et souvent très cohérents. Les articulations entre ces trois approches sont explicitées ci-dessous.

Une des définitions du *bullying* les plus couramment utilisées est celle proposée par Olweus (1993): il s'agit d'actions négatives répétées – qu'elles soient verbales, physiques ou sociales – de la part d'un ou plusieurs autres élèves envers un autre élève qui a du mal à se défendre. Cette définition met donc l'accent sur la répartition inégale du pouvoir entre auteur(s) et victime, ce qui la distingue a priori de la « simple » victimisation mesurée par la fréquence des abus subis. Cependant, plusieurs auteurs signalent des problèmes dans la prise en compte de cette définition parmi les élèves et les enseignants, surtout concernant le pouvoir inégal (Alsaker & Valkanover, 2001; Smith, Madsen & Moody, 1999; Swain, 1998). D'autres formulations précisent que les actions qualifiées de *bullying* doivent être intentionnelles et menées en absence de provocation, mais ces précisions sont rarement opérationnalisées dans les instruments de mesure utilisés (Olweus, 2001). Ainsi, on peut penser que les instruments utilisés dans les recherches sur le *bullying* mesurent principalement la fréquence des violences entre élèves et qu'être victime de *bullying* est une forme intense de victimisation par les pairs caractérisée par sa chronicité (Hunter, Boyle & Warden, 2007). Olweus (2001) utilise d'ailleurs de manière équivalente les termes de *bullying* et de victimisation par les pairs.

Par ailleurs, d'autres études font apparaître que, bien qu'elle soit reliée à l'agressivité en général et à la délinquance, l'agression des pairs ne s'y réduit pas et que les violences entre élèves sont en partie spécifiques au contexte scolaire (Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Perren & Hornung, 2005). Le présent article traite donc des violences entre pairs en contexte scolaire. Les termes victimes/victimisation et agresseurs/agression y

sont utilisés en référence à ce phénomène particulier et non pour désigner les interactions violentes en général.

Les informations récoltées dans les études sur les violences entre élèves sont généralement traitées soit au moyen d'analyses centrées sur les personnes, soit au moyen d'analyses centrées sur les variables. Les *analyses centrées sur les personnes* visent à classer les élèves en sous-groupes suivant leur implication dans les violences entre pairs et à examiner ce qui différencie ces groupes sur d'autres caractéristiques. Ces analyses permettent de saisir les particularités de certaines situations et peuvent aider au développement d'une prévention ciblée et de prise en charge spécifiques. Classiquement, ce type d'analyses a conduit à distinguer quatre sous-groupes d'élèves: les élèves *non-impliqués*, qui présentent un très faible niveau de victimisation et d'agression entre pairs; les élèves *victimes*, qui présentent un niveau plus élevé de victimisation sans être spécialement agressifs envers leurs pairs; les élèves *agresseurs*, qui présentent un faible niveau de victimisation mais un niveau d'agression plus élevé envers leurs pairs; et enfin les *agresseurs-victimes*, qui présentent un niveau élevé à la fois d'agression et de victimisation. Quelques chercheurs proposent en outre des distinctions supplémentaires parmi les non-impliqués sur la base des attitudes par rapport aux victimes et des comportements prosociaux (e.a. Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2008; Salmivalli, 2001), mais ces considérations dépassent le cadre de cet article.

La possibilité de distinguer des sous-groupes contrastés d'élèves n'implique pas que les violences entre élèves soient quelque chose de figée uniquement liée aux caractéristiques individuelles des élèves. Comme nous l'avons déjà souligné, les violences entre élèves sont en partie spécifiques à la dynamique des relations entre pairs qui prend place à l'école. Les études longitudinales montrent que seul un nombre limité d'élèves occupent ces rôles de manière persistante sur plusieurs années, même si le groupe des agresseurs semble un peu plus stable (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Schäfer, Kron, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004).

Cet aspect dynamique des violences entre élèves est bien mis en évidence dans les *analyses centrées sur les variables*, qui visent à comprendre de quelle manière la fréquence des agressions et des victimisations entre pairs est associée à d'autres éléments qui pourraient être leurs antécédents ou leurs conséquences. Ce type d'analyse permet d'examiner les processus à l'œuvre dans l'ensemble d'une population et peut aider à identifier les facteurs vis-à-vis desquels développer une prévention universelle. Conformément à l'identification d'un groupe d'agresseurs-victimes, ces analyses font apparaître une association significative entre agression et victimisation, l'agression augmentant le risque de victimisation et réciproquement (Goldbaum, Craig, Pepler & Connolly, 2003; Snyder, J., Brooker, Patrick, Snyder, A., Schrepferman & Stoolmiller, 2003). Mais cette association diminue avec l'âge au cours du primaire (Boivin, Hymel & Hodges, 2001). Nous allons maintenant passer en revue ce que les recherches nous apprennent concernant certaines caractéristiques liées aux violences entre élèves, en distinguant les études transversales et longitudinales.

Age, genre et milieu d'origine

Les caractéristiques socio-démographiques des élèves constituent une première catégorie de variables auxquelles les recherches sur les violences entre pairs se sont intéressées. Un résultat récurrent parmi les études disponibles est que les garçons sont davantage auteurs de violences entre élèves que les filles (e.a. Alsaker & Valkanover, 2001; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst & Omel, 2005), tandis que les filles sont proportionnellement plus nombreuses parmi les non-impliqués (e.a. Graham, Bellmore & Mize, 2006; Perren & Hornung, 2005).

Un autre résultat récurrent est qu'au sein d'une tranche d'âge, les victimes tendent à être plus jeunes et les agresseurs plus âgés (e.a. Alsaker & Valkanover, 2001; Scheithauer et al., 2006), même si globalement la victimisation entre pairs diminue avec l'âge (Galand, Philippot & Frenay, 2006; Smith, Madsen & Moody, 1999).

En général, on constate une absence de lien entre l'implication dans les brimades entre élèves et l'origine socio-économique (Olweus, 1997). La question du lien entre origine ethnique et implication dans des intimidations entre élèves a été peu étudiée en Europe et les résultats disponibles montrent plutôt une absence de relation.

Bien-être

Le lien entre violence parmi les pairs et bien-être est un de ceux qui a été le plus étudié. Un grand nombre d'études transversales indiquent que la victimisation par les pairs est associée à un niveau plus élevé d'affectivité négative, de dépression et d'anxiété chez les enfants et les adolescents (e.a. Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin 2004; Olweus, 1993). D'après la méta-analyse réalisée par Hawker et Boulton (2000), la dépression est le trouble émotionnel le plus fortement associé à la victimisation et l'anxiété le trouble le plus faiblement associé. Certaines études font état d'un lien entre victimisation par les pairs et idées suicidaires (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger & Hammarstrom, 2006; Roland, 2002). D'autres études rapportent en outre une association positive entre harcèlement par les pairs et symptômes physiques ou psychosomatiques (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels & Verloove-Vanhorick, 2006; Rigby, 2003).

Par ailleurs, des études prospectives ont tenté de savoir si les brimades entraînaient les difficultés émotionnelles ou si c'étaient plutôt les difficultés émotionnelles qui augmentaient les risques de devenir victime. Les résultats de ces études qui suivent des élèves dont on connaissait le niveau initial de victimisation et de difficultés émotionnelles, indiquent de façon consistante que la fréquence des victimisations par les pairs prédit l'évolution des difficultés émotionnelles chez les enfants et les adolescents (Arseneault, Walsh, Trzesniewski, Newcombe, Caspi & Moffitt, 2006; Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001; Dill, Verberg, Fonagy, Twemlow & Gamm, 2004; Fekkes et al., 2006; Smith et al., 2004).

Plus précisément, il semble que ce soit la chronicité ou l'augmentation des brimades qui suscite un accroissement des affects négatifs, tandis que la cessation des brimades entraîne un retour à la normale. Par contre, les résultats de ces études longitudinales sont inconsistants concernant l'effet réciproque des troubles émotionnels sur le risque de victimisation: parfois le niveau d'anxiété ou de dépression initial n'est pas lié au risque de victimisation subséquente (Bond et al., 2001), d'autres fois il l'est (Fekkes et al., 2006).

D'autre part, si la co-occurrence entre troubles du comportement et troubles émotionnels (en particulier la dépression) est également bien établie (Capaldi & Stoolmiller, 1999; Rutter, Maughan, Meyer, Pickles, Silberg, Simonoff & Taylor, 1997), et que plusieurs études longitudinales indiquent un effet de la dépression sur les troubles du comportement (Kiesner, 2002), les résultats sont moins clairs en ce qui concerne le fait d'intimider d'autres élèves. Cette question sera examinée dans la présente étude.

Estime de soi

L'association entre estime de soi et implication dans des violences entre élèves a aussi fait l'objet d'investigations répétées. Les résultats des études transversales sont très cohérents concernant le lien entre estime de soi et victimisation par les pairs: les victimes rapportent un niveau d'estime de soi plus faible que les non-victimes (Delfabbro et al., 2006; Hawker & Boulton, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001). La question qui se pose est de savoir quel est le rôle de l'estime de soi dans la victimisation: une plus faible estime de soi augmente-t-elle le risque de victimisation ou est-elle la conséquence d'un harcèlement par les pairs? Quelques études prospectives indiquent que la fréquence des victimisations par les pairs prédit l'évolution de l'estime de soi (Marsh, Parada, Yeung & Healey, 2001). D'autres suggèrent que les élèves présentant une plus faible estime de soi ont davantage de risque de devenir victimes de leurs pairs (Egan & Perry, 1998). Ces résultats longitudinaux suggèrent donc que l'estime de soi et la victimisation entretiennent des relations réciproques: une estime de soi plus basse accroît les risques d'être pris pour cible par d'autres élèves et la répétition de victimisation par les pairs érode l'estime de soi.

Il existe par contre un débat parmi les chercheurs à propos des relations entre estime de soi et agression envers les pairs (Rigby, 2003). Certaines études transversales n'observent aucune différence significative d'estime de soi entre les auteurs d'agression envers leurs pairs et les élèves non-impliqués dans des violences entre élèves (Graham, Bellmore & Mize, 2006; Olweus, 1997). D'autres études observent au contraire que les agresseurs rapportent une plus faible estime de soi. Ces résultats incohérents pourraient en partie être dus aux différents instruments utilisés pour mesurer ces deux variables et aux critères utilisés pour classer les élèves entre agresseurs et non-impliqués (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999). Mais une autre source de confusion est sans doute le fait que certaines de ces études ne distinguent pas les agresseurs « purs » des agresseurs-

victimes (O'Moore & Kirkham, 2001; Schwartz, Proctor & Chien, 2001). Quand cette distinction est opérée, les agresseurs-victimes présentent systématiquement un profil beaucoup plus négatif que les agresseurs. La relation négative entre estime de soi et agression entre pairs constatée dans certaines études pourraient ainsi être due à ce sous-groupe d'agresseurs-victimes. Cette hypothèse sera testée dans la présente étude.

Engagement scolaire

Nombre d'études se sont également penchées sur les relations entre violences parmi les pairs et adaptation scolaire des élèves. Paul et Cillessen (2003) constatent que les victimes de brimades rapportent un sentiment d'efficacité scolaire plus faible que les non-victimes. D'autres études transversales indiquent que la victimisation par les pairs est négativement liée à l'engagement scolaire (rapporté par l'enseignant) et aux notes scolaires (Graham et al., 2006; Hoglund, 2007), mais positivement liée à l'absentéisme (Juvonen, Nishina & Graham, 2000). Des études longitudinales indiquent aussi que les mauvais traitements par les pairs prédisent positivement l'évitement de l'école (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Kochenderfer & Ladd, 1996) et négativement la participation en classe en maternelle (Buhs & Ladd, 2001) ou le plaisir d'être à l'école (évalué par l'enseignant, Arseneault et al., 2006).

D'autre part, l'agression des pairs est négativement reliée à l'engagement scolaire (rapporté par l'enseignant) et aux notes (Graham et al., 2006; Hoglund, 2007), mais positivement associée à la démotivation scolaire (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001). De plus, les études sur le développement des troubles de conduite ont depuis longtemps documenté le fait que l'agression prédit une faible adaptation scolaire et augmente les risques d'échec scolaire (Gottfredson, 2001).

Néanmoins, les résultats sont moins cohérents quant aux effets croisés de l'agression et de la victimisation. Arseneault et al. (2008) notent que, comparés aux autres sous-groupes, les agresseurs-victimes se disent moins heureux à l'école, obtiennent de moins bonnes notes scolaires et ont des performances plus faibles à un test de lecture. Par contre, Nansel, Haynie et Simons-Morton (2003) constatent que le fait d'être impliqué dans des violences entre élèves prédit une moins bonne adaptation scolaire (auto-rapportée) un an plus tard, mais n'observent pas de différences entre sous-groupes impliqués. La différence entre agresseurs et agresseurs-victimes sera examinée dans la présente étude.

De plus, les études antérieures portent principalement sur l'engagement scolaire des élèves, mais ne prennent pas en compte les processus motivationnels eux-mêmes (Galand & Bourgeois, 2006). Or, l'engagement scolaire ne dépend pas exclusivement de la motivation. Par conséquent, la relation négative entre victimisation et engagement scolaire pourrait provenir d'une volonté d'éviter ses agresseurs plutôt que d'un manque de motivation pour l'école ou l'apprentissage. Cette étude visera à éclaircir les liens entre implication dans des violences entre élèves et démotivation scolaire.

Rejet par les pairs

Le degré d'acceptation ou de rejet par les pairs est un autre élément qui, assez logiquement, a été largement étudié en rapport avec les violences entre élèves. Plusieurs études transversales indiquent que les élèves isolés au sein de leur classe ont plus de risques d'être victimes de leurs pairs (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Rigby, 2003). Par ailleurs, l'agression envers les pairs est négativement associée au soutien perçu de la part de ceux-ci (Natvig, Albreksten & Qvarnstrøm, 2001). Perren et Hornung (2005) observent que l'acceptation des pairs est plus faible pour les victimes et les agresseurs-victimes. Mais Graham et al. (2006) constatent quant à eux que les agresseurs ne se distinguent pas des non-impliqués concernant l'acceptation par les pairs. L'inconsistance des résultats pour l'agression tient peut-être à l'âge des élèves concernés. Schäfer et al. (2005) notent en effet qu'au début de l'enseignement primaire, le rejet par les pairs est lié à l'agression, alors que dans l'enseignement secondaire, le rejet par les pairs est plutôt lié au statut de victime.

Concernant le rôle du rejet par les pairs dans les violences entre élèves, plusieurs études longitudinales montrent que de mauvaises relations avec les pairs augmentent les risques de victimisation subséquente (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Goldbaum et al., 2003; Hodges & Perry, 1999). Mais l'effet réciproque de la victimisation sur le rejet par les pairs a également été documenté (Hodges & Perry, 1999). D'autres études longitudinales montrent par ailleurs que le rejet par les pairs augmentent les risques de manifester par la suite de l'agression envers les autres élèves (Dodge & Petit, 2003; Jalongo, Vaden-Kiernan & Kellam, 1998; Pepler et al., 2008).

Soutien familial

Les recherches sur les violences entre élèves ne se sont pas limitées aux relations avec les pairs, mais ont inclus les relations familiales. Plusieurs études indiquent que l'agression envers les pairs est plus répandue chez les élèves ayant des parents distants, peu chaleureux, punitifs et avec lesquels les conflits sont nombreux (Estéves, Murgui, Musitu & Moreno, 2008; Farrington, 1995; Olweus, 1993). Les élèves qui agressent leurs pairs rapportent moins de soutien familial que les élèves non-impliqués (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor & Simons-Morton, 2001; Perren & Hornung, 2005) et de mauvaises relations avec les parents augmentent les risques de se retrouver sur une trajectoire d'agression persistante (Pepler et al., 2008). Les élèves souvent victimes de leurs pairs rapportent aussi un soutien parental plus faible que les élèves non-impliqués (Delfabbro et al., 2006; Perry, Hodges & Egan, 2001). Une étude de Baldry (2004) indique que la qualité des relations avec le père et la mère est négativement associée à la fois à l'agression et à la victimisation entre pairs.

Soutien de la part des enseignants

Enfin, quelques recherches à propos des violences entre élèves se sont intéressées au rôle du soutien de la part des enseignants. Ces études rapportent une association négative entre la qualité perçue des relations enseignants-élèves et la victimisation par les pairs (Galand et al., 2004; Nansel et al., 2003), ainsi qu'entre le soutien perçu des enseignants et la fréquence des agressions envers les pairs (Murray & Greenberg, 2000 ; Natvig, Albreksten & Qvarnström., 2001). L'étude de Furlong, Chung, Bates et Morrison (1995) indique que les victimes multiples ont une perception plus faible du soutien des enseignants que les élèves non-impliqués. Une étude longitudinale montre que la qualité de la relation enseignant-élève prédit le niveau d'agression subséquent (Hugues, Cavell & Jackson, 1999).

Néanmoins, le rôle du soutien des enseignants a été relativement peu étudié comparé à celui de la famille ou des pairs. Or, un nombre croissant de recherches soulignent l'importance de la qualité des contacts avec les enseignants dans le développement des enfants et des adolescents (Galand et al., 2006; Hugues, 2002; Midgley, 2002). Cette étude cherchera donc à évaluer le poids du soutien de la part des enseignants en parallèle avec celui des pairs et de la famille.

Objectifs de cette étude

Les résultats passés en revue ci-dessus montrent que des tendances claires ressortent des études disponibles (même si ces tendances souffrent généralement quelques exceptions, par ex. Veenstra et al., 2005), mais que certains points restent l'objet de discussion. Un premier objectif de la présente étude est d'éclaircir ces questions en suspens concernant les caractéristiques relationnelles et émotionnelles des élèves victimes, agresseurs, agresseurs-victimes et non-impliqués. Plus précisément, il s'agit d'examiner si les agresseurs se distinguent des non-impliqués quant à leur niveau de dépression et de rejet par les pairs, si les agresseurs-victimes – mais pas les agresseurs – se distinguent des non-impliqués quant à leur estime de soi, et si les victimes se distinguent des non-impliqués quant à leur niveau de motivation scolaire. Il s'agit également d'évaluer dans quelle mesure le soutien de la part des enseignants varie selon l'implication dans des violences entre pairs. Pour les autres différences entre sous-groupes, nous nous attendons à répliquer les tendances majoritaires des publications existantes.

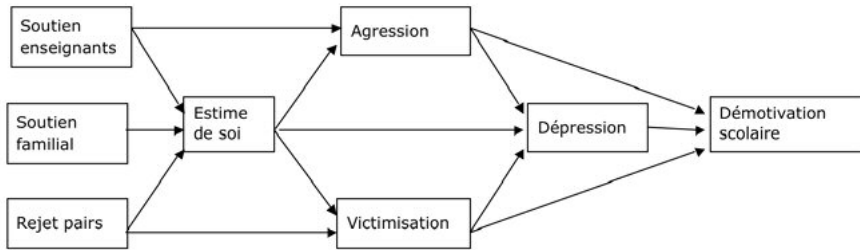
Les résultats passés en revue montrent aussi que les violences entre élèves sont associées à de nombreuses autres variables, mais celles-ci sont rarement considérées ensemble. Le second objectif de cette étude est de mieux comprendre comment s'articulent ces différentes variables, en testant un modèle théorique global au moyen d'analyses en pistes causales. Plus précisément, il s'agit de préciser les effets directs et médiatisés entre soutien familial, rejet par les pairs, soutien des enseignants, estime de soi, agression, victimisation, dépression et démotivation scolaire.

Hypothèses et stratégies d'analyse

Les objectifs énoncés supra nécessitent de recourir à la fois à des analyses centrées sur les personnes et sur les variables. D'une part, quatre sous-groupes d'élèves seront constitués au moyen d'analyse en *clusters*. Le recours à des analyses en *clusters* nous paraît préférable à l'usage de point de coupure définis arbitrairement, parfois à partir d'un seul item. La variabilité de ces points de coupure rend difficile de déterminer dans quelle mesure des nuances dans les résultats observés entre études sont dues à la manière de constituer les groupes, et à l'erreur de mesure qui est associée, ou à des différences plus substantielles. Nous nous attendons à retrouver les quatre sous-groupes habituellement identifiés dans les recherches sur les violences entre élèves. Nous émettons également l'hypothèse que le groupe des agresseurs-victimes présentera le profil le plus négatif (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor & Simons-Morton, 2001; Schwartz et al., 2001). Sur la base des résultats présentés ci-dessus et d'un échantillon constitué d'élèves du début du secondaire, nous nous attendons à ce que le groupe des victimes se distingue surtout par davantage de rejet par les pairs, une plus faible estime de soi et un niveau de dépression plus élevé, tandis que le groupe des agresseurs se distingue principalement par un plus faible soutien familial, un plus faible soutien des enseignants et davantage de démotivation scolaire. Les habituelles différences liées à l'âge et au genre sont aussi attendues.

D'autre part, l'adéquation d'un modèle théorique, détaillé ci-dessous et présenté dans la figure 1, sera testée au moyen d'analyses en pistes causales (*path analysis*). Ce modèle a été élaboré à partir de la revue de la littérature ci-dessus, et en particulier des résultats des études longitudinales. Etant donné que l'estime de soi est une caractéristique personnelle relativement stable, le modèle la considère comme un élément prédictif de l'agression et de la victimisation, tout en reconnaissant que la victimisation répétée peut avoir des effets délétères sur l'estime de soi et que l'agression peut au contraire avoir un effet protecteur à court terme (Marsh et al., 2001). Le modèle postule que les relations familiales, le soutien des enseignants et le rejet par les pairs ont tous trois un effet sur l'estime de soi. Il fait également l'hypothèse que l'estime de soi médiatise totalement le lien entre relations familiales et violences (Christie-Mizell, 2003; Perry et al., 2001), tandis que le soutien perçu des enseignants conserve une relation directe avec l'agression et que le rejet par les pairs conserve une relation directe avec la victimisation, au-delà de leur effet indirect sur ces variables via l'estime de soi (Lopez & Dubois, 2005). Pour tenir compte de l'association occasionnelle entre agression et victimisation, le modèle autorise une covariance de l'erreur de mesure entre ces deux variables. Ce modèle théorique pose ensuite que le niveau de dépression est fonction de l'estime de soi, de l'agression et de la victimisation. Une autre hypothèse du modèle est que la dépression médiatise totalement l'effet de l'estime de soi sur la démotivation scolaire et partiellement l'effet de l'agression et de la victimisation (Hoglund, 2007; Juvonen, Nishina & Graham, 2000).

Figure 1: Modèle théorique des relations entre caractéristiques relationnelles et émotionnelles et violences entre élèves.



Méthode

Echantillon

Quatre cents sept élèves de l'enseignement secondaire belge francophone ont complété un questionnaire anonyme en classe, en présence d'un membre de l'équipe de recherche. La procédure suivie respecte les recommandations éthiques en vigueur dans ce système d'enseignement. Les participants proviennent de six écoles situées en milieu urbain. Sept élèves ont été exclus des analyses pour cause de données manquantes. Les analyses présentées dans cet article portent donc sur un échantillon de 400 élèves, 164 fréquentant la 1^{ère} année du secondaire et 236 fréquentant la 2^{ème} année du secondaire. Ces élèves sont âgés de 11 à 16 ans, avec un âge moyen de 13 ans; 53 % sont des garçons et 18 % ont déjà redoublé une année. Le statut socioprofessionnel de leurs parents indique qu'ils proviennent de milieux sociaux très diversifiés. Leurs deux parents sont de nationalité belge dans 76 % des cas.

Mesures

Les échelles incluses dans le questionnaire s'inspirent d'instruments existants qui ont été adaptés aux besoins de la présente étude.

Soutien de la part des enseignants. Cette échelle est composée de huit items, saturés par un facteur couvrant 41 % de la variance ($\alpha = .79$). Ces items, adapté de Galand et Philippot (2005), portent sur la disponibilité et l'aide offerte par les enseignants (ex.: «Les professeurs font leur possible pour m'aider quand j'ai un problème», «Certains professeurs de cette école sont prêts à m'écouter», «Les professeurs font ce qu'il faut quand je leur dis qu'un autre élève m'embête»). Les réponses possibles vont de 0 = «tout à fait faux» à 4 = «tout à fait vrai».

Rejet de la part des pairs. Cette échelle est composée de huit items, saturés par un facteur couvrant 42,5 % de la variance ($\alpha = .80$). Ces items, inspirés de Hodges et Perry (1999), portent sur le rejet manifesté par les pairs (ex.: «Je suis toujours parmi les derniers à être choisi(e) pour un jeu ou une activité», «A l'école, certaines personnes me rejettent», «Je sais que je peux compter sur le sou-

tien des autres élèves si j'ai un problème» [codage inversé]). Les réponses possibles vont de 0 = «tout à fait faux» à 4 = «tout à fait vrai».

Soutien familial. Cette échelle est composée de huit items, saturés par un facteur couvrant 46 % de la variance ($\alpha = .82$). Ces items, inspirés de Moos & Moos (1983), portent sur la disponibilité des parents et le climat régnant dans la famille (ex.: «Mes parents savent m'écouter quand j'ai un problème», «Dans ma famille, nous parlons de nos problèmes personnels ensemble», «Dans ma famille, c'est chacun pour soi» [codage inversé]). Les réponses possibles vont de 0 = «tout à fait faux» à 4 = «tout à fait vrai».

Estime de soi. Cette échelle est composée de dix items, saturés par un facteur couvrant 42 % de la variance ($\alpha = .84$). Ces items, adaptés de Vallières et Val-lerand (1990), portent sur la valeur que s'accorde la personne (ex.: «Je m'apprécie tel(le) que je suis», «Mes capacités sont au moins égales à celles de la moyenne des gens»). Les réponses possibles vont de 0 = «ne me correspond pas du tout» à 4 = «me correspond tout à fait».

Victimisation par les pairs. Cette échelle est composée de dix items, saturés par un facteur couvrant 47 % de la variance ($\alpha = .87$). Ces items, inspirés d'Olweus (1993) et Hodges et Perry (1999), incluent les violences verbales (ex.: «Il arrive que d'autres élèves m'insultent, me disent des gros mots»), les violences physiques (ex.: «Il arrive que d'autres élèves me donnent des coups»), les violences indirectes (ex.: «Il arrive que d'autres élèves racontent des rumeurs sur moi»), les violences relationnelles (ex.: «Il arrive que d'autres élèves refusent de me parler») et les violences contre les biens (ex.: «Il arrive que d'autres élèves m'obligent à leur donner quelque chose qui m'appartient»). Les réponses possibles vont de 0 = «jamais» à 4 = «très souvent».

Agression des pairs. Cette échelle est composée de dix items, saturés par un facteur couvrant 45 % de la variance ($\alpha = .86$). Ces items, inspirés d'Olweus (1993) et de Swain (1998), concernent surtout les violences verbales (ex.: «Il m'arrive de me moquer d'autres élèves») et les violences physiques (ex.: «Il m'arrive de bousculer d'autres élèves», «Il m'arrive d'utiliser la force pour obtenir ce que je veux»). Les réponses possibles vont de 0 = «jamais» à 4 = «très souvent».

Dépression. Cette échelle est composée de dix items, saturés par un facteur couvrant 45,5 % de la variance ($\alpha = .86$). Ces items, adaptés de Billings et Moos (1984), portent sur divers symptômes de la dépression et incluent les idées suicidaires (ex.: «Il m'arrive d'être mal dans ma peau», «Il m'arrive de perdre l'appétit», «Il m'arrive de souhaiter d'être mort et d'être loin de tout»). Les réponses possibles vont de 0 = «jamais» à 4 = «très souvent».

Démotivation scolaire. Cette échelle est composée de dix items, saturés par un facteur couvrant 47 % de la variance ($\alpha = .87$). Ces items, adaptés de Galand (2004), portent sur le désintérêt pour l'école, l'évitement du travail et l'intention d'abandon scolaire (ex.: «La plupart des cours m'ennuient profondément», «Je fais mon travail scolaire parce que j'y suis obligé, pas parce que j'en ai envie», «J'ai envie d'arrêter l'école»). Les réponses possibles vont de 0 = «tout à fait faux» à 4 = «tout à fait vrai».

Résultats

La moyenne et l'écart-type des principales variables de cette étude, ainsi que les corrélations entre ces variables sont repris dans le tableau 1. Les résultats présentés dans ce tableau indiquent que toutes les variables sont significativement liées entre elles, ce qui souligne l'intérêt d'analyses complémentaires permettant d'organiser ces relations. La démotivation scolaire est la seule variable du tableau à être significativement associée à d'autres caractéristiques sociodémographiques des élèves que l'âge et le genre. Cette démotivation est légèrement plus élevée chez les élèves qui ont déjà redoublé et légèrement plus faible chez les élèves dont au moins un des deux parents est de nationalité étrangère. Comme indiqué dans le tableau 1, par rapport aux filles, les garçons font état des relations moins positives avec leurs enseignants et leurs pairs, d'une plus grande fréquence d'agression, d'un niveau moins élevé de dépression et d'une démotivation scolaire plus élevée. Les élèves plus âgés ont une vision un peu moins positive de leurs relations familiales, du soutien des enseignants, d'eux-mêmes, de leur bien-être et de la valeur de l'école. Ils rapportent également une fréquence un peu plus faible de victimisation et un peu plus élevée d'agression.

Tableau 1: Moyennes, écarts-type et corrélation entre les variables.

	M	E-T	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. genre	.	.	-								
2. âge	13	1	.00ns	-							
3. soutien familial	3.06	.80	.01ns	-.18	-						
4. soutien enseignants	2.71	.73	-.15	-.21	.33	-					
5. rejet pairs	1.11	.80	.12	.03ns	-.30	-.17	-				
6. estime de soi	2.98	.78	.07ns	-.11	.42	.29	-.39	-			
7. victimisation	1.17	.73	.09ns	-.11	-.25	-.18	.63	-.45	-		
8. agression	1.05	.66	.27	.15	-.24	-.42	.15	-.24	.31	-	
9. dépression	1.45	.80	-.12	.10	-.40	-.37	.36	-.67	.51	.42	-
10. aliénation scolaire	1.41	.88	.27	.14	-.29	-.43	.17	-.33	.20	.48	.38

Notes. N = 400; M: moyenne ; E-T: écart-type ; genre: 0 = fille, 1 = garçon.
 A l'exception du genre et de l'âge, l'étendue des variables va de 0 à 4.
 Sauf indication contraire (ns) tous les coefficients sont significatifs à $p < .05$.

Analyses en clusters

L'objectif de ces analyses était de voir si nous pouvions retrouver dans nos données les quatre sous-groupes d'élèves habituellement identifiés dans les études sur le bullying et d'examiner le profil relationnel et émotionnel de ces sous-groupes. Une analyse en clusters (K-means) à quatre groupes a donc été réalisée à partir

des scores de victimisation et d'agression. Cette analyse fait apparaître quatre groupes d'élèves présentant des résultats très contrastés sur ces deux variables et qui correspondent aux sous-groupes généralement identifiés dans les recherches antérieures. Comme l'indiquent les données reprises dans le tableau 2, le groupe le plus important est constitué des élèves rapportant le plus bas niveau de victimisation et d'agression et que l'on désigne couramment comme *non-impliqués* dans les violences entre élèves. Le deuxième groupe en nombre se distingue surtout par son niveau élevé de victimisation et est généralement désigné comme le groupe des *victimes*. Ces victimes manifestent légèrement plus d'agression que les non-impliqués, probablement car ils sont plus souvent pris dans des interactions violentes, mais en restant à un niveau très faible comparé aux deux autres groupes. Le troisième groupe se caractérise par son niveau d'agression plus élevé que les non-impliqués et les victimes, sans subir davantage de victimisations que les non-impliqués, et regroupe donc ceux que l'on désigne comme les *agresseurs*. Enfin, le quatrième groupe rassemble un petit nombre d'élèves qui se démarquent des trois autres groupes par leur niveau particulièrement élevé à la fois d'agression et de victimisation et à qui l'on donne souvent l'appellation d'*agresseurs-victimes*. Il faut souligner que l'appartenance à ces groupes rend compte de 61 % de la variance de la fréquence de victimisation et de 70 % de la variance de la fréquence d'agression. La distinction entre ces quatre sous-groupes capture donc la majorité de la variance individuelle dans les violences entre élèves.

Tableau 2: Moyennes et écarts-type des fréquences d'agression et de victimation en fonction de l'appartenance aux clusters.

	<i>Non impliqués</i>	<i>Victimes</i>	<i>Agresseurs</i>	<i>Agresseurs-victimes</i>
n	202 (50%)	95 (24%)	88 (22%)	15 (4%)
Agression	.66 (.31)	1.04 (.46)	1.66 (.51)	2.77 (.68)
Victimisation	.74 (.32)	2.04 (.50)	.94 (.39)	2.73 (.63)

Notes. Toutes les moyennes diffèrent les unes des autres à $p < .05$, exceptés la victimisation pour les non-impliqués et les agresseurs.

Les autres caractéristiques des élèves sont-elles différentes selon l'appartenance à l'un ou l'autre cluster? Les résultats présentés dans le tableau 3 montrent qu'il y a proportionnellement davantage d'élèves de 1ère année parmi les victimes et davantage d'élèves de 2ème année parmi les agresseurs ($\chi^2(3) = 25.77; p < .001$). Il y a aussi proportionnellement plus de filles parmi les non-impliqués et plus de garçons parmi les agresseurs ($\chi^2(3) = 20.45; p < .001$). Les agresseurs-victimes sont trop peu nombreux dans notre échantillon pour pouvoir tirer des conclusions à leur égard. Ni le fait d'avoir doublé ($\chi^2(3) = 2.29; p = .51$), ni le fait d'avoir des parents d'origine étrangère ($\chi^2(3) = 0.27; p = .97$) n'est associé à l'appartenance aux clusters. La catégorie socioprofessionnelle des parents n'est pas non plus liée à l'appartenance aux clusters ($F(3, 390) = 1.65; p = .18$).

Tableau 3: Répartition par genre et par années selon l'appartenance aux clusters.

		<i>Non impliqués</i>	<i>Victimes</i>	<i>Agresseurs</i>	<i>Agresseurs-victimes</i>
	n	202	95	88	15
Année	1 ^{ère}	79 (48%)	58 (36%)	22 (13%)	5 (3%)
	2 ^{ème}	123 (52%)	37 (16%)	66 (28%)	10 (4%)
Genre	Filles	115 (61%)	41 (22%)	26 (14%)	5 (3%)
	Garçons	87 (41%)	54 (25%)	62 (29%)	10 (5%)

Une MANOVA avec l'appartenance aux groupes comme variable indépendante et les caractéristiques relationnelles et émotionnelles comme variables dépendantes a été réalisée. Les résultats pour le test multivarié sont significatifs (Λ de Wilks = .50, approximatif $F(18, 1106) = 16.98; p < .001$). Le tableau 4 reprend les résultats par cluster pour les caractéristiques relationnelles et émotionnelles.

Tableau 4: Moyennes et écarts-type des caractéristiques relationnelles et émotionnelles selon l'appartenance aux clusters.

	Non impliqués	Victimes	Agresseurs	Agresseurs-victimes	F	η^2
	n	202	95	88	15	
Soutien familial	3.25 (.63) ^a	2.79 (.92) ^b	2.96 (.85) ^{ab}	2.71 (1.07) ^b	9.78	.07
Soutien enseignants	2.92 (.62) ^a	2.71 (.75) ^{ab}	2.40 (.70) ^b	1.79 (.89) ^c	21.73	.14
Rejet pairs	.81 (.54) ^a	1.78 (.86) ^b	.91 (.68) ^a	2.05 (.83) ^b	56.86	.30
Estime de soi	3.20 (.63) ^a	2.56 (.84) ^b	3.09 (.72) ^a	2.02 (.76) ^c	27.06	.17
Dépression	1.14 (.64) ^a	1.86 (.80) ^c	1.49 (.70) ^b	2.81 (.74) ^d	43.41	.25
Démotivation scolaire	1.16 (.71) ^a	1.51 (.88) ^{ab}	1.65 (.95) ^b	2.71 (.88) ^c	21.96	.14

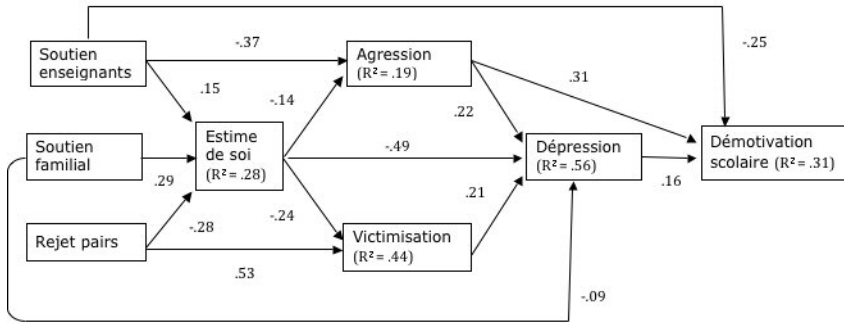
Notes. N total = 400; l'effet de l'appartenance à un cluster est significatif sur toutes les variables à $p < .001$; il n'y a pas de différence significative entre les moyennes exposant les mêmes lettres (Tukey post-hoc, $p > .05$).

A la lecture de ce tableau, on constate que l'appartenance aux sous-groupes a un effet significatif sur toutes les variables étudiées, mais que l'effet est différent selon la variable et le sous-groupe considérés. Globalement, les élèves non-impliqués présentent le profil le plus favorable, suivi par les agresseurs, puis par les victimes, les agresseurs-victimes ayant le profil le plus défavorable. Les agresseurs se démarquent des non-impliqués par un plus faible soutien perçu des enseignants, un niveau plus élevé de dépression et de démotivation scolaire. Le soutien perçu des enseignants et la démotivation scolaire sont les seules variables sur lesquelles les victimes ne se distinguent pas des non-impliqués. Cela mis à part, les victimes

rappellent moins de soutien familial, davantage de rejet par les pairs, une plus faible estime de soi et un niveau plus élevé de dépression. Finalement, les agresseurs-victimes diffèrent des non-impliqués sur toutes les variables. Ils rapportent en outre la plus faible perception de soutien des enseignants, l'estime de soi la plus faible, le niveau de dépression et la démotivation scolaire les plus élevés.

Analyse en pistes causales

Les analyses qui précèdent visaient à comprendre comment différents groupes de personnes se distinguent sur les variables étudiées, mais apportent peu d'information sur les liens qui unissent ces variables. Le but des analyses qui suivent est de tester un modèle théorique représentant la manière dont s'organisent les relations entre les variables. Ces analyses ont été réalisées au moyen du logiciel LISREL 8.72, à partir de la matrice de corrélation présentée dans le tableau 1. Elles permettent de tester l'adéquation entre les données observées et le modèle théorique développé dans l'introduction de cet article et schématisé dans la figure 1. Les indices d'ajustement indiquent que ce modèle offre une adéquation acceptable par rapport aux données observées ($\chi^2(11) = 46.82$; GFI = .97; CFI = .97; RMSEA = .091; RMR = .054). Néanmoins, la relation directe postulée entre la victimisation et motivation scolaire s'avère non significative. De plus, les indices de modification suggèrent d'ajouter une relation directe entre soutien des enseignants et démotivation scolaire, ainsi qu'entre soutien familial et dépression. L'idée que le soutien perçu des enseignants soit en lien direct avec la motivation scolaire (Midgley, 2002) et que le climat familial soit en lien direct avec le bien-être subjectif (Sheeber, Hops, Alpert, Davis & Andrews, 2007) nous semble théoriquement fondée (Dodge & Petit, 2003; Gottfredson, 2001) et ne contredit par la dynamique centrale du modèle proposé. Dès lors, un modèle modifié incluant ces deux effets et omettant l'effet direct de la victimisation sur la démotivation scolaire a été testé. Les résultats indiquent que ce modèle présente une bonne adéquation avec les données observées ($\chi^2(10) = 21.66$; GFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .054; RMR = .028), significativement meilleure que le modèle initial ($\Lambda\chi^2(1) = 25.22$; $p < .05$). Ce modèle final est présenté dans la figure 2.



Note: Toutes les pistes sont significatives à $p < .05$. Covariance de l'erreur entre agression et victimisation = .16. Pour les corrélations entre soutien de la part des enseignants, soutien familial et rejet par les pairs, voir tableau 1. "

Figure 2: Modèle final des relations entre caractéristiques relationnelles et émotionnelles et violences entre élèves.

Discussion

Des analyses en *clusters* ont permis d'identifier les quatre groupes contrastés que l'on retrouve habituellement dans la littérature sur le bullying. Ces groupes d'élèves présentent des profils spécifiques sur les autres variables de l'étude. Conformément à nos attentes, ce sont les élèves agressifs-victimes qui présentent le profil le plus défavorable sur toutes les caractéristiques étudiées. Il nous semble important de souligner que ces élèves très agressifs, qui suscitent probablement de nombreuses perturbations dans les écoles et mobilisent sans doute beaucoup de temps et d'énergie de la part des équipes éducatives, sont aussi des victimes à répétition et rapportent de nombreux signes de malaise, tout en bénéficiant de peu de soutien social (Schwartz et al., 2001). L'intervention de personnel spécialisé semble particulièrement recommandée auprès de ce type d'élèves.

Les élèves victimes se distinguent surtout par de moins bonnes relations avec la famille et les pairs et par la présence de difficultés internalisées. Par contre, ils ont une perception positive des relations avec les enseignants et n'accordent pas moins d'intérêt ou d'importance aux apprentissages scolaires. L'explication au désengagement scolaire observé pour ce type d'élèves dans d'autres études est donc à chercher ailleurs (Buhs et al., 2006). Il s'agit d'éviter une mauvaise interprétation de leurs comportements de retrait. Ces résultats suggèrent que ces élèves ont davantage besoin d'être protégés que remotivés (Lopez & Dubois, 2005).

Les élèves agresseurs se caractérisent quant à eux par un plus faible soutien de la part des enseignants et une démotivation scolaire plus élevée. Ils ne se distinguent pas par leur niveau d'estime de soi, ce qui appuie l'idée que c'est la présence d'agresseurs-victimes qui explique la plus faible estime de soi constatée

dans certaines études parmi les élèves agressifs. Ces élèves ne distinguent pas non plus concernant le degré d'acceptation sociale, ce qui confirme les résultats de Schäfer et al. (2005) sur le fait que, contrairement à ce qui se passe pendant l'enfance, l'agressivité n'est plus systématiquement liée au rejet par les pairs à l'adolescence. Les agresseurs rapportent par contre en moyenne un peu plus de symptômes dépressifs que les non-impliqués. Ce résultat non conforme à nos attentes est néanmoins cohérent avec nombre de recherches sur les comportements antisociaux (Kiesner, 2002; Rutter et al., 1997). Même si un certain mal-être n'est pas exclu, ces élèves manifestent donc surtout des difficultés dans leurs interactions avec l'institution scolaire (Delfabbro et al., 2006). Le fait que, contrairement à nos attentes, les victimes et pas les agresseurs, rapportent un niveau de soutien familial moins élevé est peut-être lié au choix de la mesure utilisée. Une mesure plus axées sur la discipline et la supervision parentale aurait sans doute donné d'autres résultats pour les agresseurs (Dodge & Petit, 2003).

En complément à ces résultats, des analyses en pistes causales ont permis de modéliser les liens entre les variables étudiées et d'identifier des relations spécifiques entre certaines variables indépendamment de l'effet des autres variables. Ces analyses soutiennent l'idée que l'estime de soi joue un rôle pivot dans les liens entre support social, violences entre élèves et bien-être subjectif (Marsh et al., 2001). On peut d'ailleurs noter combien la relation directe entre violences et dépression est réduite (cf. tableau 1) quand on tient compte simultanément de l'estime de soi (cf. figure 1). L'agression et la dépression semblent également médialiser une bonne partie des effets des variables étudiées sur la démotivation scolaire (Juvonen et al., 2000). Les résultats suggèrent que la fréquence des violences entre élèves est fonction d'un contexte relationnel qui dépasse les contacts entre pairs et qui a en outre un effet direct sur l'adaptation émotionnelle et scolaire, au-delà de l'effet de ces violences. Le soutien de la part des enseignants paraît particulièrement crucial pour prévenir l'agression et la démotivation scolaire. Quant au soutien familial, il ne faut pas oublier qu'outre ses effets sur l'estime de soi et la dépression, il est corrélé avec le soutien des enseignants et le rejet par les pairs, constituant peut-être ainsi un facteur de protection distal important (Tremblay, 2008).

L'axe central du modèle proposé est l'existence d'une dynamique sociale et affective qui rend plus ou moins probable la confrontation à des conflits entre pairs et à leurs conséquences émotionnelles. Aucune des hypothèses composant ce modèle n'est vraiment nouvelle, son originalité est plutôt de les regrouper dans un ensemble cohérent. Basée sur des données transversales, le modèle testé vise à offrir une photographie et n'exclut pas qu'il puisse y avoir des effets réciproques dans le temps. Par exemple, il est fort probable que le développement de la démotivation scolaire puisse renforcer le recours à l'agression (Gottfredson, 2001), et que l'agression et la victimisation entre élèves ont des effets en retour sur le rejet par les pairs (Boivin et al., 2001), tout comme la dépression et l'anxiété peuvent constituer des facteurs de risque pour la victimisation (Goldbaum et al., 2003).

Cependant, les données de cette étude sont de nature corrélative et ne permettent par conséquent aucune démonstration de causalité (contrairement à ce que pourrait laisser supposer l'appellation «analyse en pistes causales»). De plus, les résultats obtenus indiquent que le modèle testé offre une représentation adéquate de la trame des relations entre les variables qui le composent, mais ils n'impliquent aucunement que ce modèle est la meilleure façon possible de structurer les relations entre les variables. Comme nous venons de le souligner, ce modèle n'exclut pas l'existence d'effets réciproques non modélisés. Le plus intéressant à retenir de ces résultats est sans doute les médiations identifiées et les effets directs spécifiques à certaines variables comme le soutien familial et de la part des enseignants. Il pourrait être intéressant dans de futures études, de mettre le modèle proposé en concurrence avec d'autres, à partir de données longitudinales.

Une autre limite de cette étude est de s'appuyer uniquement sur des données auto-rapportées. Bien que les données auto-rapportées, les désignations par les pairs et les évaluations par les enseignants ne soient pas toujours très convergentes (Pellegrini & Bartini, 2000), les résultats qui émergent d'une méthode à l'autre sont assez similaires. Malgré tout, les mesures auto-rapportées sont davantage associées aux problèmes internalisés, tandis que les désignations par les pairs sont davantage associées aux indicateurs d'intégration sociale (Juvonen, Nishina & Graham, 2001). Comme la présente étude s'intéressait particulièrement à l'expérience subjective des élèves, le choix de la méthode auto-rapportée est cohérent avec les objectifs. Néanmoins, d'autres sources d'information viendraient utilement compléter le volet relationnel. En effet, concernant les relations familiales, Stevens, De Bourdeauhuij & Van Oost (2002) ne trouvent aucune différence de climat familial suivant l'implication dans les violences entre élèves sur les données rapportées par les parents, mais de nettes différences sur les données rapportées par les élèves.

La présente étude ne fait pas non plus la distinction entre différents types de victimisation ou d'agression et ne permet donc pas d'examiner leurs effets propres (Baldry, 2004). De plus, elle n'inclut pas certaines variables cognitives, telles que les attributions ou les attitudes vis-à-vis du harcèlement entre pairs, qui pourraient modérer l'effet des violences entre élèves (Dill et al., 2004). Enfin, on peut se demander dans quelle mesure des données récoltées en Belgique sont pertinentes par rapport au contexte suisse. A cet égard, la comparaison internationale réalisée par Due et collègues (2005) fait apparaître des taux de prévalence similaires en Belgique et Suisse concernant les violences entre élèves et la symptomatologie qui y est associée.

Concernant les implications pratiques de cette étude, les analyses centrées sur les personnes font clairement apparaître une dynamique relationnelle, émotionnelle et comportementale propre à chaque groupe identifié, ce qui suggère l'importance d'une prise en charge adaptée pour les élèves de chacun des groupes impliqués (voir ci-dessus). Pour la prévention, les analyses centrées sur les variables suggèrent de réfléchir aux conditions qui favorisent le soutien perçu de la part de

la famille et des enseignants, et pas uniquement de la part des pairs (Gottfredson, 2001). Ces démarches paraissent importantes non seulement pour prévenir l'apparition de violences entre élèves (Galand et al., 2006), mais également pour minimiser les conséquences négatives de celles-ci quand elles se produisent. En effet, un élément qui distingue les victimes chroniques des élèves qui échappent au statut de victime est que les premiers se confient beaucoup moins que ces derniers (Smith et al., 2004). Or, de nombreux facteurs peuvent décourager la recherche d'aide auprès des enseignants en cas de harcèlement par les pairs (Newman, 2003). Le modèle testé peut également aider à comprendre pourquoi des interventions ciblées uniquement sur les violences entre élèves, sans prendre en compte le contexte global de la classe, ont généralement peu d'impact sur les comportements (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008).

Références bibliographiques

- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P. & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39, 829-853.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Éd.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). New York: Guilford Press.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A national representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Billings, A. & Moos, R. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 877-891.
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. V. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Éd.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York: Guilford Press.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Capaldi, D. M. & Stoolmiller, M. (1999). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: III. Prediction to young-adult adjustment. *Development and Psychopathology*, 11, 59-84.
- Christie-Mizell, A. C. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42, 237-251.
- Clémence, A. (2001). Violence et incivilités à l'école: La situation en Suisse. In E. Debarbieux & C. Blaya (Éd.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe* (pp. 183-200). Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: Un défi mondial?* Paris: Armand Colin.

- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W. & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 159-173.
- Dodge, K. A. & Petit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C. & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- 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.
- Farrington, D. P. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. In M. Rutter (Éd.), *Psychological disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 83-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, M. A., Vogels, T. & Verloove-Vanhorick, P. S. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationships between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568-1574.
- Furlong, M. J., Chung, A., Bates, M. & Morrison, R. L. (1995). Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children*, 18, 282-298.
- 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. & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 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., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 465-486.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Goldbaum, S., Criag, W. M., Pepler, D. & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 139-153.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: 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.
- 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.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K. & Simons-Morton, K. Y. B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.

- Hodges, E. V. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hoglund, W. L. G. (2007). School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 99, 683-699.
- Hugues, J. A. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author. Journal of School Psychology*, 40, 485-492.
- Hugues, J. A., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 797-810.
- Ialongo, N. S., Vaden-Kiernan, N. & Kellam, S. G. (1998). Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 10, 199-213.
- Juvonen, J. & Graham, S. (Éd.) (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2001). Self-view versus peer perceptions of victim status among early adolescents. In J. Juvonen & S. Graham (Éd.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 105-124). New York: Guilford Press.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 463-478.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- 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.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. & Healey, J. (2001). Aggressive troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93, 411-419.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Midgley, C. (Éd.) (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Moos, R. & Moos, B. (1983). Clinical application of the Family Environment Scale. In E. Filinger (Éd.), *A sourcebook of marriage and family assessment* (pp. 253-273). Beverly Hills (CA): Sage.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
- Nansel, T. R., Haynie, D. L. & Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 45-61.
- Natvig, G. K., Albreksten, G. & Qvarnström, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.
- Newman, R. S. (2003). When elementary school students are harassed by peers: A self-regulative perspective on help seeking. *The Elementary School Journal*, 103, 339-355.

- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Éd.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp.3-20). New York: Guilford Press.
- Paul, J. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 25-43.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Perren, S. & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64, 51-64.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influences. In J. Juvonen & S. Graham (Éd.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp.73-104). New York: Guilford Press.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Rutter, M., Maughan, B., Meyer, J., Pickles, A., Silberg, J., Simonoff, E. & Taylor, E. (1997). Heterogeneity of antisocial behavior: Causes, continuities, and consequences. In W. D. Osgood (Éd.), *Motivation and delinquency* (pp. 45-113). Nebraska Symposium on Motivation, vol. 44. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Éd.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- 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.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.
- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B. & Andrews, J. (2007). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 333-344.

- Smith, P. K., Madsen, K. C. & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smidt, 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, 565-581.
- Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M. R., Snyder, A., Schrepferman, L. & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74, 1881-1898.
- Stevens, V., De Bourdeauhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research*, 40, 358-364.
- Tremblay, R. E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris: Odile Jacob.
- Vallières E. F. & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Omel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.

Mots clés: agression, victimisation, pairs, enseignant, motivation

Relationale und emotionale Merkmale der Opfer und Täter des Mobbing

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Studie ist, ein besseres Verständnis der Beziehungen zwischen Viktimisation Gleichaltriger und Mobbing einerseits, und Ablehnung von Gleichaltrigen, Unterstützung durch die Familie, Unterstützung seitens der Lehrer, Selbstwertgefühl, Depressionen, Motivationsverlust in der Schule andererseits, zu erlangen. Vierhundert Schülerinnen und Schüler belgischer Sekundarschulen haben einen Fragebogen zu diesen Variablen ausgefüllt. Cluster-Analysen zeigen spezifische relationale und emotionale Dynamiken bei Opfern, Tätern und Mobbing-Opfer an. Pfad-Analysen suggerieren, dass Mobbing mit einem sozialen Kontext verbunden ist, der über die Interaktionen mit Gleichaltrigen hinausgeht, und dass dieser neben den Auswirkungen des Mobbing einen Einfluss auf die emotionale und akademische Anpassung hat. Die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern scheint eine wichtige Rolle zu spielen in der Prävention von Aggressionen gegenüber Gleichaltrigen und von Motivationsverlust in der Schule.

Schlagworte: Mobbing, Viktimisation, Gleichaltrige, LehrerInnen, Motivation

Caratteristiche relazionali e emozionali delle vittime e degli autori di violenze tra allievi

Riassunto

Lo scopo di questo studio è di capire meglio le relazioni tra, da un lato, le violenze e il mobbing tra gli allievi e, dall'altro, l'esclusione da parte dei coetanei, il sostegno familiare, il sostegno degli insegnanti, l'autostima, la depressione e la demotivazione scolastica. Quattro cento allievi dell'insegnamento secondario belga hanno completato un questionario riguardante queste variabili. Le analisi in clusters fanno apparire delle dinamiche relazionali e emozionali specifiche alle vittime, agli aggressori e agli aggressori-vittime. Le analisi di percorso suggeriscono che le violenze tra gli allievi sono funzione di un contesto relazionale che supera il contatto tra coetanei e che ha un effetto sull'adattamento emotivo e scolare al di là dell'effetto di queste violenze. Il sostegno da parte degli insegnanti appare allora particolarmente importante per prevenire le aggressioni contro coetanei e la demotivazione scolastica.

Parole chiave: aggressione, vittimizzazione, coetanei, insegnante, motivazione

Relational and emotional characteristics of victims and perpetrators of bullying

Summary

The aim of this study is to understand peer-victimization and bullying in relation to peer rejection, family support, teacher support, self-esteem, depression, and school disengagement. Four hundred students from Belgian secondary schools completed a questionnaire about these variables. Cluster analyses revealed relational and emotional dynamics specific to victims, bullies, and bully-victims. Path analyses suggest that bullying is associated with a social context larger than peer interactions and having an effect on emotional and academic adjustment over the effect of bullying. Teacher support seems especially important to prevent peer aggression and school disengagement.

Key words: bullying, victimization, peer, teacher, motivation