

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M.A.)

PAR
MARIE-ÈVE LACROIX

L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL, L'ATTACHEMENT (MÈRE, PÈRE) ET LE
SOUTIEN DES PAIRS EN RELATION AVEC L'INTIMIDATION CHEZ DES
ADOLESCENTS AU DÉBUT DU SECONDAIRE

AVRIL 2009

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Sommaire

L'intimidation en milieu scolaire constitue une préoccupation majeure pour divers acteurs sociaux, et ce, compte tenu des conséquences négatives liées au fait d'être impliqué dans une expérience d'intimidation à titre d'intimidateur, de victime ou d'intimidateur/victime. Afin de mieux intervenir auprès des élèves impliqués, il convient d'en dégager les variables qui y sont associées. À cet effet, il est reconnu que des variables familiales et sociales sont liées à l'intimidation. Cependant, l'examen de la littérature montre que peu de recherches documentent les aspects familiaux, principalement ceux de l'attachement mère et père/adolescent, selon le rôle des élèves dans l'intimidation. Au plan social, bien que de plus en plus d'auteurs entrevoyent le soutien des pairs comme un facteur de protection contre une expérience à titre de victime d'intimidation, le rôle modérateur du soutien des pairs reste peu documenté et l'étude des résultats montre la présence de contradictions. Cette recherche porte sur deux échantillons d'adolescents québécois provenant de deux études menées séparément. Trois hypothèses principales sont formulées pour chacun des échantillons en tenant compte de variables de l'environnement familial (premier échantillon), de l'attachement parents/adolescent (deuxième échantillon) et du soutien des pairs (premier et deuxième échantillons). Plus précisément, les premières hypothèses prévoient un lien entre des variables de l'environnement familial, de l'attachement parents/adolescent, du soutien des pairs et le rôle des élèves dans l'intimidation. Les deuxièmes hypothèses touchent l'association des variables familiales avec la victimisation alors que les troisièmes

hypothèses évaluent le rôle modérateur du soutien des pairs dans la relation entre les variables familiales étudiées et la victimisation. Le premier échantillon se compose de 479 élèves de première et de deuxième année du secondaire et le deuxième échantillon, de 1085 élèves de première année du secondaire. Quatre mesures permettent de vérifier les hypothèses formulées. La première interroge les élèves relativement à leur vécu d'intimidation à l'école (adaptation française, Olweus, 1986). La seconde recueille la perception des élèves du soutien reçu des pairs (adaptation française, Procidano & Heller, 1983). La troisième évalue l'environnement familial tel que rapporté par l'adolescent (adaptation française, Moos & Moos, 1984) et la quatrième, la perception de sécurité de l'adolescent dans la relation qu'il entretient avec chacun de ses parents (adaptation française, Armsden & Greenberg, 1987). Les résultats des analyses de variance montrent des environnements familiaux et des relations d'attachement parents/adolescent particuliers chez les familles des victimes, des participants et des participants/victimes par rapport aux élèves sans expérience d'intimidation. Les résultats des analyses de régression logistique infirment le rôle modérateur du soutien des pairs entre les variables familiales étudiées et la victimisation. Toutefois, le soutien des pairs joue un rôle important dans la prédiction de l'appartenance aux groupes des victimes, et ce, pour toutes les analyses de régressions logistiques conduites. En plus de contribuer à mieux documenter la prévalence de l'intimidation auprès d'adolescents québécois, cette recherche étaye le portrait des élèves impliqués à l'intérieur d'expériences d'intimidation en regard de variables familiales et sociales. Ces connaissances devraient permettre de mieux orienter les interventions, dont celles impliquant des pairs aidants.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Table des matières</i>	iv
<i>Liste des tableaux</i>	vi
<i>Remerciements</i>	vii
<i>Introduction</i>	1
<i>Contexte théorique</i>	6
Une définition de l'intimidation et le cercle de l'intimidation.....	8
Les formes que peut prendre l'intimidation.....	11
Séquence de développement des comportements d'intimidation.....	12
Prévalence de l'intimidation.....	15
Variables associées à l'expérience de l'intimidation.....	19
<i>Variables familiales</i>	21
<i>Variables sociales</i>	31
Hypothèses.....	41
<i>Environnement familial et soutien des pairs</i>	42
<i>Attachement parents/adolescent et soutien des pairs</i>	43
<i>Méthode</i>	45
Participants.....	46
<i>Premier échantillon</i>	46
<i>Deuxième échantillon</i>	47
Instruments de mesure.....	48
<i>Questionnaire d'évaluation de l'intimidation (Olweus, 1986)</i>	49
<i>L'Échelle de soutien social perçu (Prociano & Heller, 1983)</i>	51
<i>L'Échelle d'environnement familial (Moos & Moos, 1984)</i>	52
<i>Inventaire d'Attachement Parents/Adolescent (Armsden & Greenberg, 1987)</i>	53
<i>Résultats</i>	55
Environnement familial, soutien des pairs et intimidation.....	56
<i>Prévalence de l'intimidation – Premier échantillon</i>	56
<i>Environnement familial et soutien des pairs en fonction du rôle dans l'intimidation et du genre des participants</i>	57
<i>Le rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des composantes de l'environnement familial et la victimisation</i>	62
Attachement parents/adolescent, soutien des pairs et intimidation.....	68
<i>Prévalence de l'intimidation – Deuxième échantillon</i>	68
<i>Attachement parents/adolescent et soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants</i>	69
<i>Le rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des caractéristiques de l'attachement parents/adolescent et la victimisation</i>	76
<i>Discussion</i>	82
Premier échantillon.....	83
<i>Prévalence de l'intimidation</i>	83

<i>Environnement familial et soutien des pairs</i>	84
<i>Rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des composantes de l'environnement familial et la victimisation</i>	90
Deuxième échantillon	92
<i>Prévalence de l'intimidation</i>	92
<i>Attachement parent/adolescent et soutien des pairs</i>	93
<i>Rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des variables de l'attachement parents/adolescent et la victimisation</i>	97
Conséquences de la recherche et retombées possibles	98
Limites et forces de la recherche	102
<i>Conclusion</i>	104
<i>Références</i>	109

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Prévalence des différents rôles joués dans l'intimidation pour l'ensemble du premier échantillon selon le genre des participants.....</i>	<i>57</i>
<i>Tableau 2 : Analyses de variance de composantes de l'environnement familial et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants.....</i>	<i>59</i>
<i>Tableau 3 : Comparaisons de moyennes a posteriori de l'environnement familial et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants.....</i>	<i>61</i>
<i>Tableau 4 : Analyses de régressions logistiques appliquées aux composantes de l'environnement familial associées à la victimisation et rôle modérateur du soutien des pairs.....</i>	<i>66</i>
<i>Tableau 5 : Prévalence des différents rôles joués dans l'intimidation pour l'ensemble du deuxième échantillon et selon le genre des participants.....</i>	<i>69</i>
<i>Tableau 6 : Analyses de variance de variables de l'attachement parents/adolescent et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants.....</i>	<i>71</i>
<i>Tableau 7 : Comparaisons de moyennes a posteriori de variables de l'attachement parents/adolescent selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants....</i>	<i>74</i>
<i>Tableau 8 : Analyses de régressions logistiques appliquées aux variables de l'attachement parents/adolescent associées à la victimisation et rôle modérateur du soutien des pairs dans cette association.....</i>	<i>80</i>

Remerciements

Je désire exprimer ma sincère gratitude à ma directrice de recherche, madame Danielle Leclerc, professeure-chercheure au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), pour son soutien, sa disponibilité et la très grande qualité de son accompagnement. Elle a su m'offrir d'incalculables outils pour l'avenir et je les conserve précieusement dans mon sac à dos. Je lui en suis très reconnaissante.

J'aimerais remercier mes parents, Claude et Claudette, pour leurs nombreux encouragements tout au long de mon parcours scolaire. Ils ont contribué à ce que je me réalise personnellement et professionnellement. Je tiens aussi à témoigner toute ma gratitude à mon conjoint Jason. Je le remercie pour sa présence, son écoute et sa confiance en mon potentiel.

Je tiens à mentionner que les données de ce mémoire sont issues d'une étude qui a été rendue possible grâce au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et au Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'UQTR. Je remercie le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada et l'Association des retraitées et retraités de l'éducation et des autres services publics du Québec (AREQ-bourse Laure-Gaudreault) pour m'avoir offert un soutien financier. Je veux également dire merci aux différents regroupements de recherche affiliés au département de psychoéducation de l'UQTR (GRIAPS, CRIRES, CICC) pour avoir soutenu

financièrement la présentation de certains résultats de ce mémoire dans le cadre de communications scientifiques. Enfin, je désire souligner la contribution des directions et des enseignants qui ont collaboré à cette étude et particulièrement celle des élèves, sans qui rien n'aurait été possible.

Introduction

L'intimidation en milieu scolaire est une problématique importante qui perturbe notamment, les climats de sécurité, relationnel et éducatif des écoles. Bien que la majorité des élèves ne sont pas impliqués directement à l'intérieur d'un rôle dans l'intimidation à titre d'intimidateur, de victime ou d'intimidateur/victime, le fait d'être témoin de situations d'intimidation se révèle tout aussi préoccupant. Par ailleurs, il est à l'heure actuelle reconnu que les intimidateurs, les victimes et les intimidateurs/victimes présentent des caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales distinctes en comparaison aux élèves sans expérience d'intimidation.

Plusieurs auteurs (Baldry & Farrington, 2000; Bowers, Smith, & Binney, 1992, 1994; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007; Troy & Sroufe, 1987) sont d'avis que les variables familiales méritent d'être étudiées de façon plus approfondie, et ce, dans le but de mieux comprendre leurs associations avec les divers rôles que peuvent jouer les élèves dans l'intimidation. Déjà, certaines recherches mettent en évidence la présence d'environnements familiaux particuliers chez les élèves qui se rapportent impliqués dans un rôle ou l'autre dans l'intimidation. Cependant, l'environnement familial des élèves qui endossent un double profil (intimidateur/victime) est moins bien connu. Par ailleurs, peu d'études s'intéressent aux relations d'attachement parents/adolescent en relation avec une problématique d'intimidation et les dimensions liées aux pères sont particulièrement peu regardées.

En ce qui concerne les variables sociales, plusieurs recherches mettent en évidence que les victimes sont moins populaires (Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1993; Perry, Kusel, & Perry, 1988) et que ces dernières rapportent moins de soutien de la part de leurs pairs (Kilpatrick Demaray & Kerres Malecki, 2003). À cet effet, de plus en plus de chercheurs proposent que le soutien des pairs pourrait jouer un rôle protecteur contre une expérience à titre de victime d'intimidation (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Kilpatrick Demaray & Kerres Malecki, 2003; Morris, 2008). Il faut cependant préciser que beaucoup reste à faire encore. À ce propos, le rôle modérateur du soutien des pairs est, d'une part, peu étudié, et ce, principalement entre des variables familiales et la victimisation et, d'autre part, les résultats des recherches conduites sur ce sujet exposent des résultats contraires. Effectivement, certaines études confirment le rôle modérateur du soutien des pairs alors que d'autres n'obtiennent pas de résultats significatifs le démontrant.

Ce travail de recherche s'inscrit dans un effort de mieux documenter ces derniers aspects, en tenant compte de certaines variables de l'environnement familial, de l'attachement mère et père/adolescent et du soutien des pairs selon le rôle des élèves dans l'intimidation (intimidateur, victime et intimidateur/victime). Pour réaliser cet objectif, deux échantillons d'adolescents québécois provenant de deux études sont retenus. Des hypothèses sont formulées pour chacun d'eux. Dans un premier temps, les hypothèses prévoient un lien entre des variables de l'environnement familial (premier échantillon), de l'attachement parents/adolescent (deuxième échantillon) et du soutien

des pairs (premier et deuxième échantillons) selon le rôle des élèves dans l'intimidation. Ces liens sont aussi examinés en fonction du genre des élèves. Dans un deuxième temps, les hypothèses proposent, pour chacun des échantillons, des associations entre chacune des variables familiales ciblées (environnement familial et attachement mère et père/adolescent) avec la victimisation. Enfin, les hypothèses prévoient la présence du rôle modérateur du soutien des pairs, dans la relation entre chacune des variables familiales (environnement familial, attachement mère et père/adolescent) avec la victimisation. Il faut préciser que, dans le cadre de la présente étude, l'utilisation du terme « victimisation » réfère aux élèves qui disent vivre de manière répétée des situations d'intimidation à titre de victimes.

Ce travail de recherche comprend quatre sections principales. La première présente le contexte théorique de l'étude et se divise elle-même en deux parties. La première partie porte sur l'intimidation en milieu scolaire prise dans son contexte général, alors que la seconde partie aborde des variables (personnelles, scolaires, familiales et sociales) associées à l'expérience de l'intimidation. Considérant les objectifs de cette étude, une attention particulière est accordée aux variables liées à la famille et au soutien des pairs. La deuxième section est consacrée à la méthodologie de recherche. Elle décrit, entre autres, les deux échantillons de participants ainsi que les instruments de mesure administrés. La troisième section présente les résultats des analyses réalisées et se compose également de deux parties principales. La première partie met en évidence les résultats obtenus en lien avec l'environnement familial, le soutien des pairs et

l'intimidation, (premier échantillon). La deuxième partie porte sur les résultats des analyses mettant en relation les variables de l'attachement mère et père/adolescent, le soutien des pairs et l'intimidation (deuxième échantillon). Finalement, la quatrième section présente, à la lumière des données mises en évidence dans le contexte théorique, une discussion des principaux résultats. En guise de conclusion, les limites et les forces de l'étude, de même que des pistes de recherche et d'intervention psychoéducatives sont notamment relevées.

Contexte théorique

Des graffitis sur les murs, une bagarre entre deux gamins, des comportements perturbateurs dans la classe, des menaces d'un groupe d'élèves envers un pair démuni, des rumeurs évoquées pour nuire à la réputation d'une jeune fille... La violence à l'école est une réalité dérangeante et non désirable qui fait partie du quotidien des milieux d'enseignement. Que ce soit dans ses formes les plus discrètes ou les plus extrêmes, la violence à l'école préoccupe de plus en plus les établissements scolaires ainsi que les personnes qui sont touchées de près ou de loin par les différentes formes qu'elle peut prendre. Politiciens, chercheurs de diverses disciplines, administrateurs scolaires, professionnels de l'intervention, enseignants, parents, etc., mettent de plus en plus leurs efforts en commun afin de contrer cette problématique. La tenue d'une série de colloques mondiaux sur la violence en milieu scolaire, pour ne citer que ceux du Portugal en 2008, du Royaume-Uni en 2007 et de Bordeaux en 2006, démontre bien l'inquiétude majeure qu'elle suscite ainsi que la reconnaissance de l'importance de partager les connaissances actuelles afin de mieux intervenir (Debarbieux, 2004). Au Québec, le plan d'action du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) (MELS), lequel vise à prévenir et à traiter la violence à l'école, met également en évidence la préoccupation du gouvernement québécois à l'égard de la violence dans les écoles publiques et les établissements privés du préscolaire au secondaire.

Il faut reconnaître que le quotidien des élèves est marqué par diverses formes de violence, et ce, qu'ils soient témoins, victimes ou encore participants. Violence physique, verbale, psychologique, racisme, harcèlement sexuel, taxage, etc., les formes sont multiples et certaines sont plus visibles que d'autres. Cependant, pour certains élèves, il ne s'agit plus que de comportements violents posés entre pairs, mais plutôt d'expériences répétées d'intimidation agie ou subie entre élèves.

Cette section du travail se divise en deux parties principales. La première partie présente une définition de l'intimidation, les acteurs impliqués dans cette problématique, les formes que peut prendre l'intimidation, la séquence de développement associée aux comportements d'intimidation ainsi que diverses données relatives à sa prévalence. La deuxième partie porte sur des variables personnelles, scolaires, familiales et sociales associées à l'expérience de l'intimidation et une attention particulière est accordée à celles liées à la famille et au soutien des pairs compte tenu des objectifs de cette étude.

Une définition de l'intimidation et le cercle de l'intimidation

Tout comme la violence, l'intimidation est une problématique ancienne (Nansel et al., 2001) et universelle (Eslea et al., 2004; Glew, Rivara, & Feudtner, 2000). Elle est présente dans tous les milieux : aisés et défavorisés, ruraux et urbains, écoles privées et publiques (MELS, 2003). Lorsqu'il est question d'intimidation, la majorité des auteurs réfèrent à la définition proposée par Olweus (1993). Selon cet auteur, un élève est

intimidé lorsqu'il est exposé de manière répétée et sur une longue période de temps à des gestes agressifs directs (verbaux ou physiques) ou indirects (sociaux ou relationnels) de la part d'un ou de plusieurs élèves. De plus, ces comportements doivent être posés à l'intérieur d'une relation de domination. Des gestes d'agressivité échangés dans un contexte où le rapport de force est égal ne peuvent être associés à une problématique d'intimidation. Comme le rappelle Lepage (2007), la victime doit être sans défense et démunie face à son agresseur.

Cette définition de l'intimidation met en évidence qu'il faut minimalement un intimidateur et une victime pour être en mesure de parler d'intimidation. L'intimidateur est l'instigateur de la situation et il y prend part activement, tandis que la victime subit les comportements d'intimidation. Cependant, il arrive parfois que des élèves portent un double chapeau, c'est-à-dire que tout en participant à intimider un ou des élèves, ils se rapportent également victimes d'intimidation. Dans la littérature, ces élèves sont le plus souvent nommés *intimideurs/victimes* (Craig, 1998; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003), mais d'autres vocables, comme *victimes provocantes* (Olweus, 1978) ou *victimes agressives* (Schwartz, Proctor, & Chien, 2001) sont aussi utilisés.

La majorité des élèves ne sont pas impliqués directement dans l'intimidation à titre d'intimideurs, de victimes ou d'intimideurs/victimes. Ils peuvent toutefois être témoins de situations d'intimidation dans leur environnement scolaire respectif ou même être des acteurs importants dans une dynamique d'intimidation. Comme l'ont mis en

évidence Craig, Pepler et Atlas (2000), 79 % à 85 % des situations d'intimidation se produisent en présence d'autres pairs et ces derniers jouent un rôle actif dans 87 % des cas. À cet égard, le cercle de l'intimidation est parfois utilisé dans le but d'identifier les différents rôles que peuvent jouer les élèves lors de situations d'intimidation (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Outre les deux protagonistes habituels, soit l'intimidateur et la victime, il est aussi possible de retrouver un défenseur, un défenseur possible, un badaud, deux types de supporteurs passifs et un supporteur actif (Martin & Tozzi, 2003). Le défenseur est un élève qui s'oppose à la situation d'intimidation et qui aide ou tente d'aider la victime d'une manière ou d'une autre. Le défenseur possible n'est pas en accord avec la situation d'intimidation. Il croit qu'il devrait venir en aide à la victime. Il ne pose toutefois pas d'actions pour manifester son soutien envers celle-ci. Le badaud, aussi surnommé *le spectateur*, agit tel un témoin qui regarde la scène d'intimidation. Ce dernier ne prend pas position et ne pose pas d'actions devant la situation d'intimidation qu'il observe. Le cercle de l'intimidation peut également comprendre deux types de supporteurs passifs. Ces deux supporteurs sont en accord avec l'intimidation, mais le premier type, au contraire du deuxième, encourage l'intimidateur dans ses gestes. Enfin, on retrouve également le supporteur actif ou l'homme de main. Ce dernier n'initie pas la situation au même titre que l'intimidateur, mais il l'encourage et se joint à lui en intimidant activement la victime.

Les formes que peut prendre l'intimidation

Lorsqu'un ou des élèves intimident, les comportements posés sont de nature directe ou indirecte. Plus précisément, les comportements d'agressivité directe se traduisent par des agressions physiques, telles que frapper, pincer ou donner des coups de pied, ou encore par des agressions verbales, telles qu'insulter, menacer ou crier des noms à une personne. En ce qui concerne les comportements d'agressivité indirecte, trois formes sont répertoriées dans la littérature, soit l'agression indirecte, l'agression relationnelle et l'agression sociale (Archer & Coyne, 2005; Coyne, Archer, & Eslea, 2006; Underwood, 2003; Verlaan & Besnard, 2006). Il importe ici de préciser qu'il n'existe pas de consensus à l'égard de ces trois formes. D'un côté, des auteurs (Archer & Coyne, 2005; Coyne et al., 2006; Underwood, 2003) considèrent que l'agression indirecte peut prendre trois formes qui, bien que semblables (indirecte, relationnelle et sociale), présentent tout de même certaines distinctions. D'un autre côté, d'autres auteurs (Björkqvist, 2001; Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988) soutiennent que ces trois types d'agression appartiennent toutes à la même catégorie, soit celle des comportements d'agression indirecte. Selon Björkqvist (2001), l'utilisation de formulations différentes crée une confusion. De plus, les résultats de l'analyse de facteurs conduite par cet auteur révèlent que ces trois appellations réfèrent toutes au même construit, soit l'agression indirecte.

Ces trois types d'agression (indirecte, relationnelle et sociale) ont plusieurs points en commun et il est par conséquent difficile d'en cerner les subtilités. Malgré les différentes

lignes de pensée qui prévalent, Verlaan et Besnard (2006) font ressortir que l'ensemble de ces comportements a pour objectif d'isoler une personne par de l'ostracisme et de l'aliénation sociale. Ultimement, la victime peut vivre un sentiment de rupture dans l'ensemble de ses relations interpersonnelles.

Séquence de développement des comportements d'intimidation

En considération des différentes manifestations que peuvent prendre les comportements liés à l'intimidation (directs et indirects), il importe de préciser que ces derniers varient aussi selon l'âge et le genre des individus. Les recherches indiquent que l'agressivité apparaît très tôt dans le développement (Noël, Leclerc, & Strayer, 1990) et certaines études font état de la présence de la problématique de l'intimidation chez les enfants dès l'âge de quatre ans (Craig, Peters, & Konarski, 1998; Kochenderfer & Ladd, 1996b). Il faut néanmoins préciser que d'un point de vue du développement, les comportements d'agressivité suivent la séquence suivante : comportements d'agressivité physique, verbale et indirecte (Tremblay et al., 1999). Effectivement, les conduites d'agression indirecte n'apparaissent pas, comme le mentionnent Verlaan et Besnard (2006) « (...) avant que les enfants puissent comprendre et gérer (habituellement sous le mode verbal) la complexité des interactions sociales » (p. 56). L'agression indirecte est dépendante de la maturation et de l'intelligence sociales (Kaukiainen et al., 1999) et les très jeunes enfants possèdent peu d'habiletés aux niveaux verbal et social. Ainsi, il est possible d'observer des comportements d'agressivité physique dès la fin de la première

année de la vie. Ces comportements, comme le montrent Noël et al. (1990), diminuent progressivement entre deux et cinq ans. Cette réduction est notamment associée au développement des habiletés de communication, lesquelles permettent entre autres à l'enfant d'exprimer ses besoins et ses insatisfactions. Plus l'enfant vieillit, plus ce dernier améliore son vocabulaire, ses habiletés de communication et se développe au niveau sociocognitif. De ce fait, il peut progressivement enrichir son répertoire de comportements d'agressivité verbale, mais également y inclure des formes plus subtiles d'agression.

De façon résumée, les comportements d'agressivité physique tendent à diminuer vers l'âge de deux ans (Noël et al., 1990; Tremblay et al., 1999). Les comportements d'agressivité verbale font leur apparition vers l'âge de trois ans, alors que ceux d'agression indirecte débutent vers l'âge de quatre ans (Ostrov & Keating, 2004). De huit à 18 ans, tant les filles que les garçons connaissent une baisse dans la production de comportements d'agressivité physique (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). Il faut toutefois préciser qu'avant la transition primaire/secondaire, les comportements d'agression et d'intimidation connaissent une augmentation pour, après celle-ci, diminuer (Pellegrini & Long, 2002; Pepler et al., 2006). Les comportements d'agression verbale augmentent de huit à 11 ans pour ensuite connaître une faible baisse de 15 à 18 ans (Björkqvist et al., 1992). En ce qui concerne les comportements d'agressivité indirecte, ceux-ci connaissent une augmentation de huit à onze ans pour, après cet âge, diminuer progressivement jusqu'à 18 ans. À l'âge adulte, Björkqvist et al. (1992)

suggèrent que les hommes et les femmes présentent des comportements similaires d'agression indirecte.

Tel que démontré, il existe plusieurs formes de comportements agressifs. Ces derniers varient selon l'âge des individus et il semble en être de même lorsqu'on considère le genre des personnes. Par le passé, les garçons étaient souvent considérés plus agressifs que les filles. Comme l'ont mis en évidence Verlaan et Besnard (2006), de nombreuses recherches ont depuis été réalisées sur les conduites agressives selon le genre des individus. Les données montrent que les filles sont également agressives. Toutefois, elles n'expriment généralement pas cette agressivité de la même manière. Tandis que les conduites d'agression physique sont plutôt déployées par les garçons, les conduites d'agression indirecte le sont davantage par les filles. Une étude transversale menée par Björkqvist et al. (1992) montre que les filles ont plus recours à la forme indirecte de l'agression à huit, 11 et 15 ans, alors que les garçons manifestent plus de conduites d'agressivité physique à ces mêmes âges. Les conduites d'agressions verbales sont, quant à elles, utilisées de façon similaire par les garçons et les filles.

Crick et Grotpeter (1995) présentent des résultats qui vont dans la même direction à l'intérieur d'une étude portant sur les conduites agressives d'élèves de la troisième à la sixième année du primaire, selon leur genre. Leurs résultats indiquent que 15,6 % des garçons manifestent des conduites d'agression physique comparativement à seulement 0,04 % des filles. Inversement, les filles manifestent des comportements d'agressivité

indirecte dans une proportion de 17,4 % contre seulement 2 % chez les garçons. Les auteurs de cette étude concluent, pour cette tranche d'âge, à une très faible différence entre les garçons (27 %) et les filles (21,7 %) au niveau de la proportion de comportements agressifs émis, toutes formes confondues.

Prévalence de l'intimidation

À ce jour, plusieurs chercheurs ont tenté de cerner l'ampleur de la problématique de l'intimidation en milieu scolaire. L'intimidation touche un nombre important de jeunes et est même, selon certains auteurs, le type de violence pour lequel on retrouve le taux de prévalence le plus élevé dans les écoles (Batsche & Knoff, 1994; Smokowski & Kopasz, 2005). Batsche et Knoff (1994) évaluent qu'entre 15 % et 20 % des élèves sont victimes d'intimidation de façon quotidienne dans les écoles, ce qui met en évidence qu'un quart de la population d'âge scolaire est victime d'intimidation. Bien qu'impressionnants, ces résultats doivent néanmoins être interprétés avec prudence, puisque le portrait de l'intimidation varie selon la forme, le genre et l'âge, mais également d'un pays à l'autre (Eslea et al., 2004; Nansel et al., 2001), d'une région à l'autre, d'une école à l'autre et même d'une année scolaire à l'autre (Whitney & Smith, 1993). À ce propos, Eslea et al. (2004) ont examiné les données de recherches effectuées sur la problématique de l'intimidation dans différents pays européens et asiatiques. Ces recherches présentaient une méthodologie de recherche similaire (même définition de l'intimidation, questionnaire et procédure pour l'identification des rôles dans

l'intimidation). Leur examen met en évidence la variabilité des pourcentages d'intimidation. Les taux rapportés fluctuent considérablement passant de 2,0 % (Chine) à 16,9 % (Espagne) pour les intimidateurs, de 5,2 % (Irlande) à 25,6 % (Italie) pour les victimes et de 0,8 % (Angleterre) à 19,6 % (Espagne) pour les élèves qui présentent le profil d'intimidateur/victime. Ces différences notables rendent difficile toute comparaison, mais également l'établissement d'une prévalence commune, généralisable à l'ensemble d'une province, d'un pays, ou à plus grande échelle. Il faut également considérer que les statistiques officielles concernant la violence à l'école sont généralement rares, peu suivies et peu fiables. Comme l'indique Debarbieux (2004), peu de pays procèdent à la réalisation d'enquêtes ponctuelles en vue d'établir une « (...) réalité quantitative de la violence à l'école » (p.12). Par conséquent, il faut, pour évaluer l'ampleur de cette problématique, se tourner vers des enquêtes empiriques réalisées à plus petite échelle. Ces études sont précieuses, mais comportent tout de même certaines limites. Elles sont conduites à partir d'échantillons différents en termes d'âge et du genre des élèves, de la situation géographique et économique des écoles ciblées, de la méthode de collecte de données (questionnaires auto-révélés, échelle de nomination par les pairs, etc.) et de la taille des échantillons (Lepage, 2007). Il est donc important de faire preuve de jugement dans l'appréciation des taux de prévalence concernant la problématique de l'intimidation.

Aux États-Unis, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la prévalence de l'intimidation dans leurs écoles (Batsche & Knoff, 1994; Boulton & Smith, 1994;

Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Nansel et al., 2001). Selon Boulton et Smith (1994), 80 à 90 % des adolescents rapportent être témoins de situations d'intimidation à l'école. Hoover et al. (1992) soutiennent que 77 % des jeunes d'âge scolaire affirment avoir participé à intimider au moins une fois au cours de leur parcours scolaire. En ce qui concerne la proportion d'intimidateurs, de victimes et d'intimidateurs/victimes, Nansel et al. (2001) établissent à 10,6 % le nombre d'élèves qui intimident à l'occasion et à 8,8 % le nombre d'élèves qui intimident une fois ou plus par semaine. Du côté des victimes, ils situent à 8,5 % le nombre d'élèves intimidés à l'occasion et à 8,4 % ceux qui le sont une fois ou plus par semaine. Enfin, 6,3 % des élèves seraient à la fois victimes et intimidateurs de façon occasionnelle ou plus d'une fois par semaine.

Au Canada, O'Connell et al. (1997) questionnent des élèves fréquentant un milieu d'enseignement scolaire de la première à la huitième année. Leurs résultats montrent que 29,5 % des élèves rapportent avoir participé à intimider un autre élève une à deux fois ou plus souvent au cours du trimestre. Parmi ces élèves, 6 % ont participé à intimider plus d'une à deux fois un autre jeune (parfois, de temps en temps ou plus). Du côté des victimes, 38 % des élèves questionnés mentionnent avoir été intimidés une à deux fois ou plus souvent au cours du trimestre et 15 % d'entre elles l'ont été plus d'une ou deux fois au cours de cette même période (parfois, de temps en temps ou plus). Pour les élèves endossant le double rôle, 1,6 % avouent avoir participé à intimider tout en rapportant avoir été victimes d'intimidation au cours du trimestre. Charach, Pepler et

Ziegler (1995) obtiennent des prévalences plus importantes auprès d'élèves des mêmes niveaux scolaires. Dans leur étude, 49 % des élèves affirment avoir été intimidés au moins une à deux fois au cours du trimestre. De ces élèves, 20 % ont été victimes plus d'une à deux fois et 8 % l'ont été à chaque semaine ou plus souvent au cours de cette même période. En ce qui concerne les participants, 24 % indiquent avoir participé à intimider un autre élève une à deux fois au cours du trimestre, 15 % plus d'une à deux fois et 2 %, une fois ou plus par semaine.

Au Québec, Couture et Desbiens (2004) estiment qu'entre 10 % à 15 % des élèves québécois sont impliqués à l'intérieur de situations d'intimidation à titre de participants et qu'entre 8 % à 10 % le sont à titre de victimes. Ces auteures établissent de 1 % à 5 % la proportion des élèves québécois impliqués de façon sérieuse dans une problématique d'intimidation à titre d'intimidateurs ou de victimes. Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz (2006), à la suite d'une enquête menée en 2004 sur la violence dans les écoles au Québec par Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens et Bélanger, mettent en évidence qu'au total, 40,6 % des élèves du primaire et 53,3 % des élèves du secondaire indiquent avoir été victimes au moins une fois d'une forme de violence nommée dans leur questionnaire (taxage, vols, attaques physiques, menaces verbales, menaces ou attaques avec une arme, menaces ou attaques par des membres de gangs de rue).

Variables associées à l'expérience de l'intimidation

L'association de différentes variables personnelles, scolaires, familiales et sociales à l'un ou l'autre des rôles dans l'intimidation (intimidateur, victime et intimidateur/victime) est, à l'heure actuelle, assez bien connue. À titre d'exemple, au plan personnel, les victimes d'intimidation sont reconnues pour présenter plus de problèmes de nature intériorisée tels que de l'anxiété, de la dépression ou des symptômes psychosomatiques (Boulton & Underwood, 1992; Kumpulainen et al., 1998; Rigby, 1998). De leur côté, les intimidateurs affichent plus de problèmes de nature extériorisée tels que des conduites antisociales et des comportements agressifs (Olweus, 1994; Schwartz, 2000) ou la consommation d'alcool ou de drogues (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000). De plus, les intimidateurs éprouvent peu d'empathie pour les victimes (Olweus, 1994). Il faut cependant préciser que les intimidateurs affichent parfois, au même titre que les victimes, des difficultés de nature intériorisée (anxiété, dépression, faible estime de soi) (Kaltiala-Heino et al., 2000; Nansel et al., 2001). Pour leur part, les intimidateurs/victimes sont reconnus pour être les élèves les plus vulnérables au plan personnel, car ils présentent à la fois des problèmes de nature intériorisée (symptômes dépressifs, anxiété, faible sentiment de valeur personnelle, détresse émotionnelle, etc.) et extériorisée (manque d'autocontrôle, agressivité, consommation d'alcool ou de drogues, etc.) (Juvonen et al., 2003; Kaltiala-Heino et al., 2000; Nansel et al., 2001; Schwartz, 2000).

Au plan scolaire, les victimes sont moins susceptibles d'aimer l'école et elles peuvent volontairement s'en absenter pour ne pas être intimidées (Boulton & Underwood, 1992; Kochenderfer & Ladd, 1996a). Les victimes sont aussi plus enclines à obtenir de plus faibles résultats scolaires (Perry, Hodges, & Egan, 2001). De leur côté, les intimidateurs présentent un faible attachement envers l'école (être heureux à l'école, avoir le désir de réussir, prendre l'école au sérieux, etc.) et ils s'adaptent difficilement aux activités scolaires (suivre les règles, faire son travail, etc.) (Haynie et al., 2001). Les intimidateurs/victimes présentent aussi un faible attachement à l'école, en plus de s'intégrer difficilement au fonctionnement scolaire (Nansel et al., 2001).

Par ailleurs, d'autres études explorent d'autres variables qui ne font pas l'objet d'une attention aussi soutenue. Plusieurs de celles-ci sont liées à la famille. L'étude de ces dernières permet d'étayer et de mieux comprendre le profil des élèves impliqués dans l'intimidation. De plus, des auteurs considèrent primordial d'étudier les premières relations sociales des jeunes impliqués dans l'intimidation afin de mieux comprendre pourquoi certains élèves sont intimidateurs, victimes ou intimidateurs/victimes, alors que d'autres ne vivent pas ce type d'expérience (Baldry & Farrington, 2000; Bowers et al., 1992, 1994; Spriggs et al., 2007; Troy & Sroufe, 1987). Compte tenu que ce mémoire s'inscrit notamment dans une volonté de mieux cerner les liens entre l'environnement familial, l'attachement parents/adolescent et l'intimidation, les variables familiales font l'objet d'une attention plus particulière.

Variables familiales

L'examen de la littérature indique que les variables familiales sont étudiées en association avec l'intimidation de deux principales manières. La première examine les caractéristiques familiales, telles les pratiques parentales, la relation maritale ou la violence familiale et leurs liens potentiels avec un rôle dans l'intimidation. La seconde documente la nature des relations d'attachement en association avec cette même problématique. Les prochaines lignes traitent d'abord des principales caractéristiques familiales liées à chacun des rôles dans l'intimidation (intimidateur, victime et intimidateur/victime) et ensuite de variables de l'attachement parents/adolescent associées à ces mêmes rôles.

Caractéristiques familiales des intimidateurs

Pratiques parentales. La documentation indique que les variables familiales sont d'abord examinées en regard d'une compréhension du développement des conduites agressives chez l'enfant. Selon certains auteurs, la famille de l'enfant agressif est un lieu propice pour l'apprentissage des conduites agressives (Paterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989). Cette dernière conditionnerait l'enfant à adopter de telles conduites, lesquelles

sont adaptées à la situation dans laquelle il évolue. L'agressivité déployée par les enfants agressifs constitue, selon ces auteurs, un moyen de protection contre des demandes intrusives et coercitives des autres membres de la famille. En outre, les conduites prosociales sont, dans ces familles, le plus souvent ignorées ou ne suscitent pas les réponses attendues, ce qui renforce leur non-utilisation. Patterson et al. (1989) proposent un modèle du développement de l'agressivité. Selon ce dernier, une discipline parentale rude et incohérente, un engagement parental déficient et une faible supervision parentale des activités du jeune conduisent, dès un jeune âge, les enfants à adopter des conduites agressives et à émettre peu de conduites prosociales. Les données d'Olweus (1980) appuient ce dernier modèle. Ces résultats lient l'inconsistance des pratiques parentales (hostilité et laxisme) à l'agressivité des garçons envers leurs pairs. Plus précisément, le négativisme de la mère à l'égard de son fils, un style parental autoritaire et la permissivité de la mère devant l'agressivité de son garçon sont des variables familiales associées aux conduites d'agressivité et d'intimidation. En accord avec ces premiers résultats, plusieurs auteurs mettent aussi en évidence que les parents des élèves intimidateurs supportent moins leur enfant et utilisent davantage un style parental autoritaire punitif et comportant peu de chaleur (Baldry & Farrington, 1998, 2000; Curtner-Smith, 2000; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Olweus, 1993).

Relation maritale, violence et relations familiales et composantes de l'environnement familial. Curtner-Smith (2000) montre que les garçons qui obtiennent des scores élevés

aux comportements d'intimidation ont davantage des mères qui sont insatisfaites de leur relation conjugale et qui perçoivent peu de soutien de la part de leur époux, de leurs parents et de leurs amis. De leur côté, Smith et Myron-Wilson (1998) indiquent que les parents des élèves intimidateurs sont plus souvent en conflit que les parents des élèves qui n'intimident pas. Baldry (2003) montre qu'il existe une association entre l'exposition à de la violence domestique entre les deux parents et le fait d'intimider de manière directe d'autres pairs à l'école. Les élèves qui intimident ont 1,8 fois plus de chances d'être exposés à de la violence domestique entre leurs deux parents que les autres élèves. Au total, 60,8 % des élèves qui participent à intimider d'autres pairs affirment être témoins de violence domestique entre leurs parents. Cette relation se révèle toutefois plus importante pour les filles que pour les garçons.

Les intimidateurs s'impliquent peu dans leur vie familiale (Curtner-Smith, 2000). Les mères des garçons qui intimident fréquemment mentionnent davantage que leur fils ne partage pas de temps de loisirs, d'activités ou de discussions avec ses parents. L'implication paternelle est aussi liée au rôle d'intimidateur. Plusieurs auteurs soulignent l'absence, au sens physique ou psychologique du terme, d'une figure paternelle chez les élèves intimidateurs (Berdondini & Smith, 1996; Bowers et al., 1992, 1994; Spriggs et al., 2007). À ce propos, il est à noter que l'implication maternelle et l'implication paternelle sont positivement corrélées ensemble, mais aussi négativement associées à des comportements d'intimidation (Flouri & Buchanan, 2003).

Les intimidateurs perçoivent des niveaux de cohésion significativement moins élevés entre les membres de leur famille que les élèves qui sont victimes ou qui ne sont pas impliqués à l'intérieur d'expériences d'intimidation (Berdondini & Smith, 1996; Bowers et al., 1992, 1994; Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002). Par ailleurs, ils rapportent de moins hauts niveaux d'organisation, d'expression et de contrôle ainsi que de plus hauts niveaux de conflits entre les membres de leur famille que les victimes, les intimidateurs/victimes et les élèves qui ne sont pas impliqués dans une expérience d'intimidation (Stevens et al., 2002). Pepler, Jiang, Craig et Connolly (2008) documentent les dimensions des conflits parents/adolescents, de la supervision parentale et de la confiance envers le parent, telles qu'évaluées par les participants, à l'intérieur d'une étude longitudinale d'une durée de sept ans. Les résultats mettent en évidence que les élèves qui perçoivent peu de supervision parentale, peu de confiance envers leurs parents et qui vivent plus de conflits avec eux sont surreprésentés dans les trois groupes d'élèves qui intimident de façon modérée, au début, à la fin ou à ces deux moments par rapport aux élèves qui ne sont pas impliqués à l'intérieur d'épisodes d'intimidation à un moment ou un autre de l'étude.

Caractéristiques familiales des victimes

Pratiques parentales. Tout comme pour les parents des élèves intimidateurs, Baldry et Farrington (1998) mentionnent que les parents des victimes d'intimidation utilisent

davantage des pratiques parentales autoritaires en comparaison avec les parents des élèves qui ne sont pas impliqués dans une expérience d'intimidation. Des analyses plus approfondies montrent cependant que les associations entre les pratiques parentales autoritaires, le faible soutien des parents et le rôle de victime sont significatives pour les filles seulement. De son côté, Olweus (1978) met en évidence que la relation des garçons qui sont victimes d'intimidation avec leurs parents est plus positive que celle des filles. En ce sens, plusieurs auteurs proposent que le portrait des caractéristiques familiales liées à l'intimidation varie selon le genre des individus (Finnegan, Hodges, & Perry, 1998; Ladd & Ladd, 1998; Olweus, 1978, 1999; Rigby, 1993). Rigby (1993) met en évidence que les filles qui sont victimes d'intimidation perçoivent davantage leur mère comme étant hostile (critiques, sarcasmes, etc.), tandis que chez les garçons, des auteurs montrent que ce sont les comportements surprotecteurs de la mère envers son fils qui sont liés à ce rôle (Bowers et al., 1992, 1994; Georgiou, 2008; Olweus, 1999). Dans une étude inspirée des travaux d'Olweus (1979, 1999) et de Rigby (1993), Finnegan et al. (1998) notent que la surprotection de la mère est liée au rôle de victime chez les garçons, alors que chez les filles, ce sont les menaces de rejet et les pratiques parentales autoritaires et coercitives de la mère qui se révèlent liées à ce même rôle.

Relation maritale, violence et relations familiales et composantes de l'environnement familial. Baldry (2003) indique que l'exposition à la violence domestique entre les parents est fortement et significativement associée au rôle de victime; 71,0 % des élèves exposés à de la violence domestique se rapportent victimes d'intimidation

comparativement à 56,9 % des élèves non exposés à cette situation familiale. En ce qui concerne le rôle des pères, les victimes ont plus de chances que les élèves non impliqués dans l'intimidation d'avoir un père absent de la maison ou de percevoir peu d'implication de ce dernier dans leurs activités scolaires lorsqu'il est présent (Spriggs et al., 2007).

Stevens et al. (2002) indiquent que les victimes d'intimidation rapportent de plus hauts niveaux d'expression et de contrôle entre les membres de leur famille que le groupe des élèves intimidateurs, tandis qu'ils font état de moins hauts niveaux de conflits entre les membres de leur famille que les groupes d'élèves intimidateurs et intimidateurs/victimes. Des recherches montrent aussi que les victimes d'intimidation rapportent plus de cohésion entre les membres de leur famille que les intimidateurs et les intimidateurs/victimes (Bowers et al., 1992, 1994).

Caractéristiques familiales des intimidateurs/victimes

Pratiques parentales. Peu de recherches documentent la relation entre le rôle d'intimidateur/victime et des caractéristiques familiales. Cependant, les recherches qui s'y intéressent exposent un portrait familial particulièrement préoccupant pour ces élèves. Haynie et al. (2001) précisent que les intimidateurs/victimes perçoivent significativement moins d'implication parentale que les élèves sans expérience d'intimidation en termes de connaissance pour les parents, des amis, des activités, de la

santé, de la vie scolaire et des performances scolaires de leur jeune. De plus, ces élèves rapportent moins de soutien de la part de leurs parents que le groupe contrôle (fournir de l'attention ou de l'aide, parler, faire des activités ensemble, etc.). Bowers et al. (1994) notent que les intimidateurs/victimes rapportent une supervision parentale inadéquate et peu de chaleur dans la relation partagée avec leurs parents. Ils identifient leurs parents à la fois plus surprotecteurs et négligents comparativement aux groupes d'élèves intimidateurs et sans expérience d'intimidation. Ce dernier résultat est particulièrement significatif pour le père. Ces données mettent en évidence l'inconsistance des pratiques parentales, lesquelles ne sont pas équilibrées par des démonstrations d'affection.

Relation maritale, violence et relations familiales et caractéristiques de l'environnement familial. Les intimidateurs/victimes sont davantage exposés à de plus hauts niveaux de conflits maritaux que les groupes d'élèves sans expérience et victimes d'intimidation. Schwartz, Dodge, Petit et Bates (1997) étudient la socialisation des garçons qui sont intimidateurs/victimes et constatent que ces derniers baignent déjà, avant leur entrée à l'école, à l'intérieur d'environnements familiaux difficiles, désorganisés et potentiellement abusifs à leur endroit. Ces derniers sont plus souvent exposés, de façon précoce, à des stratégies parentales agressives, à de la violence maritale et à de l'hostilité maternelle envers eux par rapport aux élèves qui sont victimes ou qui ne rapportent pas d'expérience d'intimidation. De plus, les pères des intimidateurs/victimes sont reconnus pour utiliser davantage de punitions que les pères des élèves sans expérience et victimes d'intimidation.

Duncan (1999) met en lumière les mauvais traitements subis par plusieurs intimidateurs/victimes. Ces élèves rapportent des fréquences plus élevées de mauvais traitements physiques de la part de leurs parents comparativement aux élèves non intimidés. Plus précisément, l'observation des résultats montre que les intimidateurs/victimes sont plus tapés et frappés par leur mère et plus tapés par leur père que les élèves non intimidés. Outre la violence physique, plus d'intimidateurs/victimes subissent des mauvais traitements psychologiques de la part de leurs parents. Pour les mères, les comportements tels que crier, insulter, critiquer, faire sentir coupable, ridiculiser, humilier, embarrasser et faire sentir comme une mauvaise personne, sont significativement plus rapportés par les intimidateurs/victimes que les élèves non intimidés. Pour les pères, les intimidateurs/victimes affirment que ces derniers adoptent significativement plus souvent des comportements tels que crier, faire sentir coupable ou comme une mauvaise personne que les élèves non intimidés.

Bowers et al. (1992, 1994) montrent que, tout comme pour les élèves intimidateurs, les intimidateurs/victimes perçoivent peu de cohésion entre les membres de leur famille. De leur côté, Stevens et al. (2002) montrent que les intimidateurs/victimes exposent de plus hauts niveaux de conflits par rapport aux élèves sans expérience d'intimidation et de plus hauts niveaux de contrôle que les victimes et les intimidateurs dans leur environnement familial.

Relation d'attachement et rôle dans l'intimidation

Contrairement aux caractéristiques familiales, l'attachement est à ce jour peu étudié en association avec une problématique d'intimidation. Les études consultées présentent principalement l'attachement en association avec le développement des conduites agressives plutôt qu'en relation avec une problématique d'intimidation proprement dite. Parmi les recherches qui traitent de la relation entre l'attachement et l'intimidation, ces dernières s'intéressent davantage à la relation d'attachement mère/enfant et délaissent l'étude de la relation d'attachement père/enfant.

Troy et Sroufe (1987) montrent que l'intimidation prend place très tôt dans le développement des enfants et que le type d'attachement développé entre la mère et l'enfant influence la présence ou l'absence de situations d'intimidation à l'intérieur de dyades d'enfants âgés de quatre à cinq ans. La présence d'un lien d'attachement sécuritaire avec la mère est associée négativement à l'observation de victimisation à l'intérieur de cette dyade, alors que l'insécurité dans la relation mère/enfant chez l'un ou l'autre des enfants d'une dyade est associée positivement à la victimisation.

Stevens et al. (2002) notent que les jeunes non impliqués dans l'intimidation et leurs parents rapportent une relation plus proche entre eux comparativement à celle qu'entretiennent les jeunes intimidateurs et intimidateurs/victimes avec leurs parents. Spriggs et al. (2007) rapportent également que les intimidateurs sont plus susceptibles

d'identifier des difficultés au niveau de la communication avec leurs parents que les autres élèves. Pepler et al. (2008) indiquent que les adolescents qui entretiennent des relations familiales caractérisées par peu de soutien et de supervision parentales, peu de confiance envers les parents et de hauts niveaux de conflits sont surreprésentés dans le groupe des intimidateurs (Baldry & Farrington, 2000).

Connolly et O'Moore (2003) étudient la direction et l'intensité des émotions de jeunes âgés de six à 16 ans envers les membres de leur famille et l'estimation pour ces derniers, de la réciprocité des sentiments éprouvés. Leurs résultats indiquent que les intimidateurs inhibent davantage l'expression de sentiments positifs et attribuent plus de sentiments négatifs envers les membres de leur famille que les jeunes du groupe contrôle. Du côté de la mère, les intimidateurs éprouvent des sentiments ambivalents, lui attribuant à la fois des sentiments positifs et négatifs. Du côté des pères, la relation des intimidateurs est plus franche. Ces derniers perçoivent plus de sentiments négatifs de la part de leur père que les élèves du groupe sans expérience d'intimidation et ils leur en attribuent également davantage. De façon opposée, ces mêmes élèves perçoivent recevoir moins de sentiments positifs de la part de leur père et leur en attribuent aussi moins que le groupe d'élèves sans expérience d'intimidation.

Marini, Dane, Bosacki et Ylc (2006) mettent en évidence des différences au niveau des variables de la relation d'attachement mère/adolescent (confiance, communication et aliénation) et un rôle dans l'intimidation (intimidateur, victime, intimidateur/victime). Les adolescents impliqués à l'intérieur de comportements directs d'intimidation à titre de victimes, d'intimidateurs ou d'intimidateurs/victimes rapportent des niveaux de confiance et de communication significativement moins élevés envers leur mère que le groupe des adolescents qui ne sont pas impliqués à l'intérieur de ce type de comportement. Les adolescents impliqués à l'intérieur de comportements indirects d'intimidation à titre de victimes, d'intimidateurs et d'intimidateurs/victimes font état de plus hauts niveaux d'aliénation dans la relation qu'ils entretiennent avec leur mère que les adolescents qui ne sont pas impliqués dans ce type d'intimidation. Par ailleurs, les intimidateurs/victimes perçoivent de plus hauts niveaux d'aliénation dans la relation avec leur mère que les groupes de victimes et des intimidateurs (Marini et al., 2006).

Variables sociales

La littérature offre passablement d'information sur les caractéristiques familiales liées à l'intimidation. Cependant, l'étude du rôle de l'attachement parents/adolescent en relation avec cette problématique mérite d'être mieux documentée, et ce, notamment afin d'étudier la correspondance entre l'attachement passé ou actuel et le rôle d'un

adolescent dans l'intimidation. Par ailleurs, tout comme la famille, le groupe de pairs constitue un agent de socialisation important des jeunes et particulièrement à l'adolescence (Cloutier & Drapeau, 2008). À cette période de la vie, les relations avec les pairs occupent une place grandissante et accompagnent le développement de l'autonomie face aux parents (Zimmermann, 2003). Les adolescents prolongent leurs liens d'attachement, initialement développés avec leurs parents, dans les relations qu'ils établissent avec leurs pairs. À cet égard, les pairs sont susceptibles de devenir, au même titre que les parents, des sources de soutien pour le jeune en période de stress ou d'insécurité. En ce sens, de plus en plus d'études documentent le rôle du soutien des pairs en relation avec la problématique de l'intimidation en milieu scolaire. Pour de nombreux auteurs, le soutien social pourrait jouer un rôle protecteur (Hodges et al., 1999; Kilpatrick Demeray & Kerres Malecki, 2003; Morris, 2008) contre une expérience dans l'intimidation à titre de victime.

Ce mémoire propose notamment de mieux documenter le rôle modérateur du soutien des pairs en relation avec la victimisation. À cet égard, quelques données concernant le statut social des élèves impliqués dans l'intimidation sont d'abord présentées et, par la suite, une présentation des divers résultats touchant le soutien des pairs fait l'objet d'une attention plus soutenue.

Statut social

Les victimes d'intimidation sont moins populaires auprès de leurs pairs et expérimentent plus de situations de rejet que les élèves qui ne sont pas impliqués dans une expérience d'intimidation (Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1993; Perry et al., 1988). Auprès des pairs, les intimidateurs entretiennent un statut controversé (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariépy, 1988). Certains chercheurs montrent que les intimidateurs ont un réseau d'amis plus élargi que les autres élèves alors que d'autres mentionnent qu'ils ont des amis, mais que ces derniers sont également agressifs et qu'ils ne sont pas choisis ou même rejetés du groupe de pairs dits « normaux » (Boulton & Smith, 1994; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). Comme le font ressortir certains auteurs (Juvonen et al., 2003; Schwartz, 2000), les intimidateurs/victimes sont rejetés par la plupart de leurs pairs et ils ont peu d'amis. À partir d'une mesure de statut sociométrique, Pellegrini et al. (1999) montrent qu'il existe une association significative négative entre ce statut et la popularité, avoir un ami réciproque et être l'élève le plus aimé. Inversement, il existe une association significative positive entre ce même statut et être l'élève le moins aimé.

Soutien des pairs

Selon Kilpatrick Demaray et Kerres Malecki (2003), le soutien social se traduit par des comportements visant à soutenir une personne dans son bien-être physique et psychologique, et à la protéger de l'impact négatif du stress. Le fait pour une personne de percevoir peu de soutien social dans son environnement est associé à des difficultés à différents niveaux, tels aux plans psychologique, social, scolaire et de la santé physique (Rigby, 2000). Sur la base de l'examen des données de la littérature, il est possible de constater que les auteurs s'intéressent majoritairement à l'importance du soutien social offert par les pairs (camarades de classe, pairs de l'école, etc.) et les amis (meilleur ami, cercle d'amis, etc.) en association avec un rôle à titre de victime dans l'intimidation (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999; Hodges et al., 1999; Hodges, Malone, & Perry, 1997; Kochenderfer & Ladd, 1997). D'autres recherches documentent aussi l'importance du soutien social fourni par les enseignants, les parents et l'école en relation avec cette même problématique (Kilpatrick Demaray & Kerres Malecki, 2003; Furlong, Chung, Bates, & Morrison, 1995). Il faut aussi préciser que le soutien social, qu'il soit offert par les pairs, les amis, les enseignants, l'école ou les parents, est particulièrement étudié en termes de disponibilité ou d'indisponibilité de ce soutien. Néanmoins, quelques auteurs traitent aussi de la qualité du soutien social reçu (Schmidt & Bagwell, 2007; Boulton et al., 1999) et d'autres abordent le rôle modérateur du soutien social entre différentes variables (personnelles, familiales ou sociales) et la

victimisation (Hersh, 2002; Holt & Espelage, 2007; Morris, 2008; Westermann, 2008) à l'intérieur d'une problématique d'intimidation.

Nombre et provenance des sources de soutien social. Furlong et al. (1995) soulignent que les victimes d'intimidation perçoivent peu de disponibilité au niveau du soutien social offert par les pairs de leur environnement scolaire pour discuter de leurs problèmes personnels (Hodges et al., 1997). Bien que la majorité des élèves qui ne sont pas victimes (81,1 %) ou qui le sont (66,8 %) indiquent avoir quatre amis ou plus, un plus grand nombre de victimes (8,6 %) rapportent n'avoir aucun ami par rapport aux élèves qui ne sont pas intimidés (1,1 %). De façon similaire, Rigby (2000) montre que les garçons et les filles qui perçoivent peu de soutien social d'un meilleur ami ou des camarades de classe sont plus susceptibles d'être dans le groupe des victimes d'intimidation.

Plus récemment, Kilpatrick Demaray et Kerres Malecki (2003) ont interrogé des élèves de la sixième à la huitième année dans le but d'obtenir leur perception sur la fréquence du soutien reçu de cinq sources différentes (parents, enseignants, camarades de classe, amis proches et école). Deux types d'analyses sont conduits. La première analyse a pour objectif d'étudier la perception du soutien total reçu par les élèves de chacun des groupes. Elle révèle que les groupes des victimes (Westermann, 2007), des

intimideurs et des intimideurs/victimes perçoivent significativement moins de soutien social que le groupe d'élèves sans expérience d'intimidation. Une deuxième série d'analyses est réalisée pour étudier la perception du soutien reçu mais, cette fois-ci, de chacune des sources de soutien prises individuellement. L'observation des analyses réalisées *a posteriori* permet notamment de relater des différences pour les groupes des victimes et des intimideurs/victimes qui perçoivent recevoir significativement moins de soutien de la part de leurs camarades de classe comparativement aux groupes des intimideurs et des élèves sans expérience d'intimidation.

Boulton et al. (1999) conduisent une étude longitudinale qui tient aussi compte de la présence ou de l'absence du soutien d'un ami dit « réciproque » à deux temps de mesure différents auprès d'élèves âgés en moyenne de 11,3 ans. Leurs résultats suggèrent que la présence d'un ami réciproque au début de l'adolescence, c'est-à-dire au début de leur étude, joue un rôle protecteur contre un rôle à titre de victime dans l'intimidation. En effet, les groupes d'élèves qui ont un ami réciproque au premier temps de l'étude voient diminuer leur niveau de victimisation au deuxième temps de mesure, et ce, même s'ils n'ont plus d'ami réciproque. De façon contraire, les groupes d'élèves qui n'ont pas d'ami réciproque au premier temps de mesure voient leur niveau de victimisation augmenter au deuxième temps, et ce, même s'ils ont un ami réciproque à ce dernier temps de mesure. Les résultats obtenus par Hodges et al. (1999) rejoignent ceux de

Boulton et al. (1999) qui montrent que la présence d'un meilleur ami pour un élève prédit une baisse du niveau de victimisation sur une période d'une année.

Rôle modérateur du soutien des pairs. Quatre études sont particulièrement intéressantes à ce sujet. D'abord, Hodges et al. (1997) examinent le rôle modérateur du soutien des amis entre des variables personnelles (problèmes intériorisés et extériorisés et faiblesse physique) et la victimisation. Leurs résultats indiquent que les troubles intériorisés, les troubles extériorisés et la faible force physique contribuent davantage à prédire la victimisation lorsque l'élève a peu d'amis que lorsqu'il en a plusieurs. De plus, Hodges et al. (1997) montrent que la relation entre les problèmes intériorisés et la victimisation diminue lorsqu'un élève perçoit qu'il a un ami en mesure de le protéger. Ce dernier résultat montre que ce n'est pas seulement la présence de soutien, mais également la qualité du soutien offert qui modère la relation entre les problèmes intériorisés et la victimisation.

De son côté, Westermann (2007) étudie le rôle modérateur du soutien des amis dans l'association entre la victimisation relationnelle et l'estime sociale chez des élèves de la troisième à la sixième année du primaire. Contrairement aux résultats envisagés, aucun effet modérateur du soutien des amis n'est obtenu. Cependant, tant le soutien des amis que la victimisation relationnelle contribue à prédire l'estime sociale. Dans le même

sens, Hersh (2002) n'obtient aucun effet modérateur du soutien social dans la relation entre la victimisation et des problèmes intériorisés et extériorisés du comportement auprès d'élèves âgés de 12 à 14 ans. Toutefois, le soutien social et la victimisation contribuent tous deux à prédire les problèmes intériorisés et extériorisés du comportement.

Holt et Espelage (2007) étudient le soutien social perçu par des élèves de niveau secondaire (de la septième à la onzième année) selon leur rôle dans l'intimidation. Ces auteures montrent que les victimes et les intimidateurs/victimes perçoivent significativement moins de soutien de la part de leurs pairs que les élèves sans expérience d'intimidation. Par ailleurs, ces auteures documentent aussi le rôle modérateur du soutien des pairs à l'aide d'un score continu divisé en trois niveaux (soutien des pairs faible, moyen et élevé). Ce rôle modérateur est étudié entre les niveaux d'anxiété et de dépression et le rôle de l'élève dans l'intimidation (sans expérience, victime, intimidateur et intimidateur/victime). Dans un premier temps, leurs résultats indiquent que les élèves sans expérience d'intimidation rapportent les moins hauts niveaux d'anxiété et de dépression, et ce, peu importe le niveau de soutien des pairs perçu (faible, moyen ou élevé). Dans un deuxième temps, les résultats montrent que les élèves impliqués dans une expérience d'intimidation à titre de victime, d'intimidateur ou d'intimidateur/victime rapportent de moins hauts niveaux d'anxiété et de dépression lorsqu'ils perçoivent un soutien des pairs modéré. Dans un troisième

temps, de plus hauts niveaux d'anxiété et de dépression sont remarqués chez les élèves intimidateurs lorsqu'ils rapportent un faible niveau de soutien des pairs. Dans un dernier temps, les victimes et les intimidateurs/victimes obtiennent de plus hauts niveaux d'anxiété et de dépression lorsque le niveau de soutien des pairs perçu par ces derniers est élevé. Ce dernier résultat peut paraître surprenant. Cependant, les auteurs indiquent qu'il est possible que ces élèves ne soient pas en mesure d'utiliser efficacement ce soutien et que conséquemment, il ne se révèle pas protecteur contre la présence de symptômes liés à l'anxiété ou à la dépression. Il est également possible que ces élèves surestiment le soutien qu'ils reçoivent de la part de leurs pairs. Enfin, les auteurs avancent aussi la possibilité qu'un niveau élevé de soutien s'associe parfois à des aspects négatifs de l'amitié (ex. : jalousie); aspects qui pourraient entraver le rôle protecteur du soutien des pairs. L'ensemble de ces résultats met en évidence que le rôle modérateur du soutien des pairs dans la relation entre les niveaux de dépression et d'anxiété et celui des élèves dans l'intimidation n'est pas constant.

Ce dernier constat est cohérent avec les résultats obtenus par Morris (2008). Cette dernière vérifie le rôle potentiellement modérateur du soutien des pairs dans la relation entre les conflits maritaux (tels que rapportés par la mère et le père) et l'agression, l'intimidation et la victimisation auprès d'élèves de cinquième et de sixième année du primaire. Morris (2008) conduit les analyses séparément pour les garçons et les filles. Les résultats montrent que le soutien des pairs modère la relation entre l'agression

(directe et indirecte) en sixième année et les conflits maritaux tels que rapportés par le père, mais pour les filles seulement. Ainsi, lorsque le soutien social est bas, il y a une forte relation entre le niveau des conflits maritaux rapportés par le père et l'implication de la fille à l'intérieur de comportements d'agression (directe ou indirecte) un an plus tard. Inversement, lorsque le soutien des pairs est élevé, il n'y a plus de relation entre les niveaux de conflits maritaux rapportés par le père et l'implication de la fille à l'intérieur de conduites d'agression un an plus tard. Le soutien des pairs modère aussi la relation entre les conflits maritaux rapportés par la mère et l'intimidation en sixième année chez le garçon, de même que la relation entre les conflits maritaux rapportés par le père et l'intimidation en cinquième année chez les garçons. Ces résultats significatifs sont intéressants. Ils sont toutefois contraires aux résultats de toutes les autres équations testées par Morris (2008), lesquels apparaissent non significatives.

Pour de nombreux auteurs, le soutien social est susceptible de jouer un rôle protecteur (Kilpatrick Demaray & Kerres Malecki, 2003; Morris, 2008) contre une expérience à titre de victime. Toutefois, le rôle modérateur du soutien des pairs à l'intérieur d'une problématique d'intimidation reste peu étudié (Holt & Espelage, 2007) et l'examen des résultats des recherches qui abordent son rôle met en évidence la présence de contradictions. Certaines études confirment le rôle modérateur du soutien des pairs, alors que d'autres n'obtiennent pas de résultats concluants. Par ailleurs, bien qu'un intérêt croissant des auteurs s'observe envers la fonction potentiellement modératrice du

soutien des pairs, peu d'études documentent le rôle modérateur du soutien des pairs entre des variables familiales et un rôle à titre de victime d'intimidation.

Hypothèses

Compte tenu de la recension des écrits, trois hypothèses principales sont formulées pour chacune des deux variables familiales étudiées, séparément à l'intérieur de deux échantillons distincts, de même que pour le soutien des pairs pour les deux échantillons. Les premières hypothèses prévoient un lien entre des variables de l'environnement familial, de l'attachement parents/adolescents, du soutien des pairs et le rôle des participants dans l'intimidation. Ces liens sont aussi examinés en fonction du genre. Les deuxièmes hypothèses touchent l'association entre des variables familiales (environnement familial et attachement parental) et la victimisation. Les troisièmes hypothèses concernent le rôle modérateur du soutien des pairs dans la relation entre des variables familiales (environnement familial et attachement parental) et la victimisation. Une description des échantillons sera donnée, rapportant la prévalence des participants pour les différents rôles dans l'intimidation et selon le genre. Il faut préciser que dans le cadre de la présente étude, l'utilisation du terme « victimisation » réfère aux élèves qui disent vivre de manière répétée des situations d'intimidation à titre de victimes.

Environnement familial et soutien des pairs

Première hypothèse

Les composantes de l'environnement familial (cohésion, expression, conflits, organisation et contrôle) et le soutien des pairs varient selon le genre des élèves et le rôle qu'ils jouent dans l'intimidation (participants, victimes, participants/victimes et sans expérience).

Sous-hypothèses. A) Les élèves des groupes des participants et des participants/victimes perçoivent des niveaux de cohésion et d'expression significativement moindres et des niveaux de conflits significativement plus élevés dans leur famille que les élèves des groupes sans expérience et victimes d'intimidation. B) Les adolescents du groupe sans expérience d'intimidation affichent des niveaux d'organisation significativement plus importants dans leur famille que les groupes des participants et des participants/victimes. C) Les élèves du groupe des participants obtiennent des niveaux de contrôle significativement moins importants dans leur famille que dans celle des groupes d'adolescents sans expérience, victimes et participants/victimes. D) Du côté du soutien des pairs, les élèves des groupes des victimes et des participants/victimes perçoivent des niveaux de soutien de la part de leurs pairs significativement moins importants que les groupes des élèves qui sont participants et qui ne rapportent pas d'expériences d'intimidation.

Deuxième hypothèse

Les composantes cohésion, expression, organisation et contrôle de l'environnement familial sont associées significativement et négativement à la victimisation tandis que celle des conflits l'est significativement et positivement.

Troisième hypothèse

Le soutien des pairs joue un rôle modérateur dans la relation qu'entretient chacune des composantes de l'environnement familial (cohésion, expression, conflits, organisation et contrôle) avec la victimisation.

Attachement parents/adolescent et soutien des pairs

Première hypothèse

Les variables de l'attachement parents/adolescents (confiance, communication et aliénation) et du soutien des pairs diffèrent selon le genre des élèves et le rôle qu'ils jouent dans l'intimidation (participants, victimes, participants/victimes et sans expérience).

Sous-hypothèses. A) Les élèves des groupes des participants, des victimes et des participants/victimes attribuent des niveaux de confiance et de communication significativement moins élevés et des niveaux d'aliénation significativement plus importants envers leur mère et leur père. B) Au niveau du soutien des pairs, les élèves des groupes des victimes et des participants/victimes perçoivent des niveaux de soutien des pairs significativement moins importants que les groupes des élèves qui sont participants et sans expérience d'intimidation.

Deuxième hypothèse

Les variables de la confiance et de la communication à la mère et au père sont associées significativement et négativement à la victimisation alors que les variables de l'aliénation maternelle et paternelle le sont significativement et positivement.

Troisième hypothèse

Le soutien des pairs modère la relation qu'entretient chacune des variables de l'attachement mère et père/adolescent (confiance, communication et aliénation) avec la victimisation.

Méthode

Participants

Cette étude corrélacionnelle utilise deux échantillons différents provenant de deux études menées séparément et poursuivant des objectifs distincts. Ces deux études ont été conduites dans le cadre de projets de recherche dirigés par madame Danielle Leclerc, professeure au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Premier échantillon

Le premier échantillon provient d'une étude subventionnée par le Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'UQTR. Cette étude explore le vécu d'élèves de première et deuxième année du secondaire sur la problématique de l'intimidation à l'école. Les élèves de cet échantillon proviennent d'une école publique située sur le territoire de la région administrative de la Maurice. L'indice du seuil de faible revenu (SRF) de cette école au moment de la collecte de données est de cinq et celui du milieu socioéconomique de trois (ISME). Il faut noter que le SRF est un indice composé qui utilise la proportion de mères sous scolarisées et de parents inactifs sur le plan de l'emploi. L'ISME représente quant à lui la proportion de familles vivant autour ou sous le seuil de faible revenu, tel que calculé par Statistique Canada (MELS, 2008). Plus les

seuils se rapprochent de dix et plus ces derniers indiquent un niveau élevé de défavorisation.

L'échantillon comprend 479 élèves; 43,4 % sont des garçons et 56,6 % sont des filles. L'âge moyen des participants est de 13 ans ($\acute{E}.T. = 0,81$). Les élèves proviennent de deux niveaux scolaires différents; 57 % sont inscrits en première année du secondaire et 43 % en deuxième année du secondaire. Plus de la moitié des élèves (55,9 %) vivent avec leurs deux parents.

Deuxième échantillon

Le deuxième échantillon regroupe des élèves ayant participé à la première année d'une étude longitudinale d'une durée de trois ans, subventionnée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Cette recherche porte sur les différences individuelles et les variables associées à l'expérience de l'intimidation chez des élèves au cours de leurs trois premières années au secondaire. Cet échantillon est composé d'élèves inscrits dans six écoles publiques et une école privée des régions administratives de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Les indices du seuil de faible revenu (SRF) des écoles publiques varient de six à neuf et ceux du milieu socioéconomique (IMSE) de trois à neuf, au moment de la collecte de données.

Cette cohorte se compose de 1085 élèves; 47,8 % sont des garçons et 52,2 % sont des filles. L'âge moyen des participants est de 12,67 ans ($\dot{E}.T. = 0,73$). La majorité des élèves sont inscrits en première année du secondaire (95,9 %) tandis qu'un plus faible pourcentage provient du secteur de l'adaptation scolaire (4,1 %). La majorité des élèves (60,5 %) habitent avec leurs deux parents.

Les collectes de données sont réalisées à l'hiver de chacune des années scolaires pour les deux échantillons de cette étude. Le consentement parental est obtenu pour tous les élèves âgés de moins de 14 ans. La passation des corpus de questionnaires s'effectue à l'intérieur d'une période de groupe-classe. Les taux de participation des élèves, de 70 % pour les élèves du premier échantillon et de 75,9 % pour les élèves du deuxième échantillon, sont bons considérant les consentements parentaux exigés.

Instruments de mesure

Afin de tester les hypothèses touchant la nature des associations entre l'environnement familial, le soutien des pairs et les différents rôles joués dans l'intimidation (victimes, participants, participants/victimes et sans expérience), trois instruments de mesure sont administrés aux élèves du premier échantillon. Le premier questionne les élèves relativement à leur vécu d'intimidation en milieu scolaire, le second recueille la perception des élèves sur le soutien reçu de la part des pairs et le troisième évalue l'environnement familial tel que rapporté par l'adolescent.

En ce qui concerne les hypothèses formulées sur la nature des associations entre l'attachement parents/adolescent, le soutien des pairs et les différents rôles joués dans l'intimidation (victimes, participants, participants/victimes et sans expérience), les élèves du deuxième échantillon sont invités à remplir trois questionnaires. Tout comme pour le premier échantillon, les questionnaires d'Olweus (1986) et de Procidano et Heller (1983) sont utilisés. Toutefois, la relation parents/adolescent est évaluée à l'aide de l'adaptation française du questionnaire d'Armsden et Greenberg (1987). Ce dernier mesure la perception de sécurité de l'adolescent dans la relation qu'il entretient avec chacun de ses parents.

Questionnaire d'évaluation de l'intimidation (Olweus, 1986)

Cette mesure auto-administrée est une traduction française de Gagné (1996) du questionnaire d'Olweus (1986). Elle évalue les conflits interpersonnels entre élèves liés à la problématique de l'intimidation à l'école. Le répondant lit d'abord une définition de l'intimidation avant de remplir le questionnaire. Comme le proposent Solberg et Olweus (2003), deux questions sont retenues pour évaluer le rôle des élèves relativement à la problématique de l'intimidation dans leur école depuis le début de l'année scolaire. À cet effet, cinq groupes d'adolescents sont formés à partir de la combinaison des questions « Combien de fois as-tu été intimidé depuis septembre? » et « Combien de fois as-tu participé à intimider d'autres élèves à l'école? ».

Le premier groupe d'élèves est placé sous l'étiquette *sans expérience d'intimidation*. Il regroupe les jeunes qui répondent « Je n'ai pas été intimidé depuis septembre » et « Je n'ai pas participé à intimider d'autres élèves à l'école depuis septembre ». Le deuxième groupe d'adolescents inclut des élèves dits *occasionnels*. Ces derniers répondent « C'est arrivé seulement une ou deux fois » à l'une ou l'autre des deux questions ou aux deux questions. Dans les cas où l'élève répond « C'est arrivé seulement une ou deux fois » à l'une des questions, il ne doit pas rapporter être intimidé ou participer à intimider à l'autre question pour être intégré dans ce groupe. Le troisième groupe se compose de *victimes* d'intimidation. Ces élèves rapportent être intimidés de manière répétée (Parfois, de temps en temps, À peu près une fois par semaine ou Quelques fois par semaine), tout en répondant ne jamais participer à intimider d'autres élèves ou, au plus, l'avoir fait seulement une fois ou deux. Inversement, le quatrième groupe, soit celui des *participants*, comprend des élèves qui rapportent participer à intimider d'autres élèves de manière répétée (Parfois, de temps en temps, À peu près une fois par semaine ou Quelques fois par semaine), tout en indiquant ne pas être intimidés ou, tout au plus, l'avoir été seulement une fois ou deux. Le cinquième groupe, celui des *participants/victimes*, rassemble les adolescents qui affirment à la fois être intimidés et participer à intimider de manière répétée.

L'Échelle de soutien social perçu (Procidano & Heller, 1983)

L'Échelle de soutien social perçu (ESSP) traduite par Marcotte et Sicotte (1995) (rapporté dans Vendette et Marcotte, 2000), est une version du questionnaire *Perceived Social Support from Friends and from Family* (PSS) de Procidano et Heller (1983). La mesure originale se compose de deux échelles. La première permet de vérifier la perception du soutien apporté par les pairs (ESSP-ami) et la seconde, des membres de la famille immédiate (ESSP-fa). Compte tenu des objectifs de cette recherche, seule la version évaluant la perception du soutien reçu de la part des pairs est retenue (ESSP-ami). Cette version contient 20 énoncés accompagnés d'une échelle de type Likert allant de « tout à fait vrai (1) » à « tout à fait faux (6) ». Le résultat global obtenu pour l'ensemble des questions traduit la perception du sujet d'éprouver un certain niveau de soutien dans la relation qu'il entretient avec ses pairs. De façon plus précise, plus le score global est élevé, plus il traduit un niveau élevé de soutien perçu de la part des pairs. Inversement, moins le score global est élevé et plus le niveau de soutien perçu de la part des pairs est faible.

La mesure originale est validée par les auteurs de l'instrument (Procidano & Heller, 1983). Les corrélations test-retest obtenues sont de 0,83 et montrent la fidélité de l'outil. Le coefficient de Cronbach est de 0,88 et témoigne de la consistance interne de cette mesure. L'analyse factorielle permet de conclure que l'échelle est composée d'un seul

facteur. Les indices de consistance interne du soutien des pairs sont de 0,87 pour le premier échantillon et de 0,86 pour le deuxième échantillon de la présente étude.

L'Échelle d'environnement familial (Moos & Moos, 1984)

L'Échelle d'environnement familial (FES) utilisée est une version traduite et abrégée du *Family Environment Scale (F.S.E.)* de Moos et Moos (1984). Cet outil est adapté par l'Équipe de recherche en Intervention Psycho-éducative (LARIPE, 1989) de l'UQTR. Il évalue des caractéristiques sociales et environnementales de la vie liées aux dimensions des rapports familiaux et de l'organisation du système familial tel que perçu par l'adolescent. L'outil contient 45 items accompagnés d'une échelle dichotomique de type « vrai » ou « faux ». Il se compose de cinq sous-échelles (cohésion, expression, conflits, organisation et contrôle) et chacune regroupe neuf items.

La cohésion renvoie au degré d'engagement, d'aide et de soutien que les membres de la famille se donnent les uns les autres. Celle de l'expression informe du degré d'encouragement donné à chaque membre de la famille à agir ouvertement et à exprimer directement ce qu'il ressent. Les conflits indiquent le degré de colère, d'agressivité et de conflits ouvertement exprimé entre les membres de la famille. L'organisation évalue le degré d'importance accordé à une organisation claire et à une planification structurée des responsabilités et des activités. Le contrôle mesure le degré d'importance accordé à la présence de règles et de procédures qui viennent orienter la vie familiale.

L'étude de validité américaine montre que la consistance interne varie selon les sous-échelles de 0,61 à 0,78 (coefficients de Cronbach). Après deux mois, la stabilité des sous-échelles varie de 0,68 à 0,86. La stabilité des sous-échelles demeure relativement élevée après quatre mois (de 0,54 à 0,91) de même qu'après 12 mois (de 0,52 à 0,89). Dans cette recherche, les indices de consistance interne sont de 0,77 pour la cohésion, de 0,31 pour l'expression, de 0,80 pour les conflits, de 0,43 pour l'organisation et de 0,60 pour le contrôle.

Inventaire d'Attachement Parents/Adolescent (Armsden & Greenberg, 1987)

L'Inventaire d'Attachement Parents/Adolescent (IAPA) (Soucy & Larose, 2000) est une version abrégée et traduite du *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* (Armsden & Greenberg, 1987). Il évalue la perception de sécurité de l'adolescent dans la relation actuelle qu'il entretient avec sa mère et son père ou les personnes qu'il considère comme ses figures parentales. Les versions mère et père comprennent 28 items chacune et sont accompagnées d'une échelle de type Likert en cinq points variant de « pas du tout (1) » à « tout à fait (5) ».

L'instrument regroupe les échelles de la confiance, de la communication et de l'aliénation. L'échelle de la confiance, évalue le sentiment de l'adolescent que son parent peut l'aider à se sentir mieux lorsqu'il se sent bouleversé (10 items). La seconde échelle mesure la qualité de la communication. Elle renvoie à la conviction de

l'adolescent que son parent peut l'aider et comprend ce dont il a besoin (10 items). L'échelle de l'aliénation évalue le degré de colère et d'aliénation vécues par l'adolescent dans la relation avec son parent. Plus précisément, elle correspond au sentiment de rupture vécu par l'adolescent et à la conviction pour ce dernier d'être différent et incompris par son parent (8 items).

L'étude de validation effectuée par les auteurs (Armsden & Greenberg, 1987) de l'instrument original montre que l'outil présente une bonne fidélité ainsi qu'une bonne validité de construit. Les corrélations test-retest rapportées après trois semaines sont élevées ($r = 0,93$). Soucy et Larose (2000) montrent que la version traduite en français présente une bonne consistance interne avec un coefficient de Cronbach de 0,94 pour l'attachement mère/enfant et de 0,96 pour l'attachement père/enfant. Dans cette recherche, les indices de consistance interne des échelles de la mère et du père sont respectivement de 0,88 et 0,91 pour la confiance, de 0,83 et 0,89 pour la communication et de 0,70 et 0,75 pour l'aliénation.

Résultats

Environnement familial, soutien des pairs et intimidation

À titre de précision, un examen des données est réalisé pour les deux échantillons avant l'application des tests statistiques. Il conduit à l'identification de certaines valeurs aberrantes ou données exagérément élevées (*outliers*). Ces valeurs sont remplacées par les scores extrêmes autorisés pour chacune des variables étudiées, comme le suggère Kirk (1995).

Prévalence de l'intimidation – Premier échantillon

Le tableau 1 présente la prévalence des différents rôles joués dans l'intimidation pour l'ensemble du premier échantillon et selon le genre des participants. Il faut préciser que deux élèves n'ont pas répondu aux deux questions retenues pour la formation des groupes, ce qui explique le passage de 479 à 477 participants. L'examen de ce tableau montre que la plupart des participants ne sont pas impliqués dans l'intimidation (31,4 %) ou le sont, mais de façon occasionnelle (42,8 %). Une proportion similaire d'élèves se rapportent victimes (10,9 %) ou participants (10,6 %) dans l'intimidation, tandis qu'un nombre plus restreint d'élèves affirment être à la fois participants et victimes (4,2 %). Il n'existe pas de différences significatives entre la distribution des garçons et des filles pour les différents rôles liés à l'intimidation ($\chi^2(4, N = 477) = 8,00, n.s.$).

Tableau 1

Prévalence des différents rôles joués dans l'intimidation pour l'ensemble du premier échantillon selon le genre des participants

Rôles	Total (N = 477)		Garçons (n = 206)		Filles (n = 271)	
	n	%	n	%	n	%
Sans expérience	150	31,4	53	25,7	97	35,8
Occasionnels	204	42,8	89	43,2	115	42,4
Victimes	52	10,9	26	12,6	26	9,6
Participants	51	10,7	28	13,6	23	8,5
Participants/victimes	20	4,2	10	4,9	10	3,7

$\chi^2(4, N = 477) = 8,00, n.s.$

Environnement familial et soutien des pairs en fonction du rôle dans l'intimidation et du genre des participants

Afin de vérifier notre première hypothèse de recherche qui prévoit des différences au niveau de la perception des élèves sur les composantes de l'environnement familial retenues (cohésion, expression, conflits, organisation et contrôle) et du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants, une analyse de variance multivariée (4 X 2 : sans expérience, victimes, participants, participants/victimes X garçons, filles) est réalisée. À partir de cette analyse, les traitements statistiques sont effectués sans les élèves qui rapportent expérimenter l'intimidation de façon occasionnelle, et ce, dans le but d'obtenir une image plus claire entre les rôles étudiés.

Les résultats de l'analyse multivariée montrent l'absence d'effets d'interaction significatifs ($Wilks = 0,90$; $F(18, 710) = 1,54$, n.s.), mais la présence d'effets liés au genre ($Wilks = 0,88$; $F(6, 251) = 5,65$, $p < 0,001$) et aux rôles dans l'intimidation ($Wilks = 0,84$; $F(18, 710) = 2,46$, $p < 0,001$). Le tableau 2 présente les résultats de la section univariée de l'analyse de variance, alors que celui du tableau 3, les moyennes et les écarts-types des variables étudiées en fonction du genre et du rôle des participants. Le tableau 2 met en évidence un effet d'interaction significatif pour le soutien des pairs. Cependant, ce dernier ne peut être exploré davantage considérant l'absence d'effets d'interactions multivariées. Ce tableau indique également que les adolescentes se distinguent des adolescents sur la mesure du soutien social. Ces dernières ($M = 97,98$) perçoivent significativement plus de soutien des pairs que les garçons ($M = 89,13$).

Les effets principaux liés aux rôles touchent les composantes de la cohésion, de l'expression, des conflits et du contrôle de l'environnement familial de même que le soutien des pairs. Les analyses *post hoc* permettent de constater que les élèves qui disent participer à intimider d'autres élèves ($M = 6,31$) perçoivent moins de cohésion dans leur environnement familial que ceux qui ne rapportent pas d'expérience d'intimidation ($M = 7,40$). Une tendance statistique ($p = 0,07$) montre que le groupe des victimes présente des moyennes inférieures pour cette même composante ($M = 6,50$) en comparaison aux élèves sans expérience d'intimidation. Les victimes d'intimidation rapportent significativement moins d'expression ($M = 5,22$) et plus de conflits ($M = 3,24$) dans leur famille que les adolescents sans histoire d'intimidation ($M = 6,30$; $M =$

Tableau 2

Analyses de variance de composantes de l'environnement familial et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants

Source de variation	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>
Cohésion			
Rôle	3	23,32	5,05**
Genre	1	10,33	2,24
Rôle x Genre	3	2,37	0,51
Résiduel	256	4,61	
Total	263		
Expression			
Rôle	3	14,59	5,94***
Genre	1	0,03	0,13
Rôle x Genre	3	6,22	2,53
Résiduel	256	2,46	
Total	263		
Conflit			
Rôle	3	31,38	5,17**
Genre	1	8,26	1,36
Rôle x Genre	3	8,34	1,37
Résiduel	256	6,07	
Total	263		
Organisation			
Rôle	3	2,59	0,76
Genre	1	6,01	1,75
Rôle x Genre	3	5,66	1,65
Résiduel	256	3,43	
Total	263		
Contrôle			
Rôle	3	10,23	2,75*
Genre	1	0,93	0,25
Rôle x Genre	3	1,16	0,31
Résiduel	256	3,72	
Total	263		

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

Tableau 2

Analyses de variance de composantes de l'environnement familial et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants (suite)

Source de variation	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>
Soutien des pairs			
Rôle	3	1132,38	6,88***
Genre	1	3083,29	18,74***
Rôle x Genre	3	659,97	4,01**
Résiduel	256	164,51	
Total	263		

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

2,17). Une tendance statistique intéressante ($p = 0,09$) indique que les élèves qui sont à la fois victimes et participants à l'intérieur d'épisodes d'intimidation affichent des moyennes supérieures à la dimension des conflits ($M = 3,60$) comparativement aux élèves sans expérience d'intimidation. Une dernière tendance ($p = 0,08$) s'observe à la composante du contrôle de l'environnement familial où les victimes d'intimidation ($M = 4,58$) obtiennent des moyennes plus élevées que les élèves sans expérience d'intimidation ($M = 3,80$). En ce qui a trait à la perception du soutien des pairs, les groupes des victimes ($M = 88,12$) et des participants/victimes ($M = 88,80$) perçoivent recevoir significativement moins de soutien de la part de leurs pairs que les élèves du groupe sans expérience d'intimidation ($M = 97,51$).

Tableau 3

Comparaisons de moyennes *a posteriori* de l'environnement familial et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants

	Sans expérience (Ss)		Victimes (V)		Participants (P)		Participants/Victimes (P/V)		Total		<i>F</i> (18, 710)
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Cohésion	7,40	1,79	6,50	2,53	6,31	2,38	6,45	2,84	6,95	2,19	<i>P</i> < <i>Ss</i> *
Garçons	7,71	1,27	6,92	2,17	6,23	2,44	6,90	2,77	7,12	2,01	<i>V</i> < <i>Ss</i> , <i>p</i> = 0,07
Filles	7,23	2,00	6,12	2,82	6,39	2,37	6,00	2,98	6,84	2,32	
Expression	6,30	1,56	5,22	1,64	5,84	1,57	5,60	1,60	5,96	1,63	<i>V</i> < <i>Ss</i> ***
Garçons	6,20	1,39	5,17	1,52	5,34	1,62	6,20	1,62	5,77	1,55	
Filles	6,36	1,65	5,27	1,78	6,39	1,34	5,00	1,41	6,09	1,68	
Conflits	2,17	2,18	3,24	2,79	3,14	2,57	3,60	3,28	2,66	2,52	<i>V</i> > <i>Ss</i> *; <i>P/V</i> > <i>Ss</i> , <i>p</i> = 0,09
Garçons	1,65	1,63	3,38	2,86	3,31	2,63	2,80	3,19	2,51	2,45	
Filles	2,46	2,39	3,12	2,78	2,96	2,55	4,40	3,34	2,77	2,57	
Contrôle	3,80	1,91	4,58	2,00	3,65	2,08	4,40	1,31	3,97	1,94	<i>V</i> > <i>Ss</i> , <i>p</i> = 0,08
Garçons	3,92	1,93	4,88	1,90	3,77	1,66	4,20	1,23	4,12	1,83	
Filles	3,73	1,90	4,31	2,09	3,52	2,50	4,60	1,43	3,86	2,01	
Soutien des pairs	97,51	12,27	88,12	15,80	93,12	14,71	88,80	14,23	94,26	14,09	<i>V</i> ***, <i>P/V</i> * < <i>Ss</i>
Garçons	94,43	12,81	84,00	15,83	84,15	14,49	87,30	14,15	89,13	14,70	
Filles	99,18	11,70	91,92	15,07	103,26	5,54	90,30	14,91	97,98	12,41	

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

Il faut préciser que le test d'égalité des variances des erreurs de Levene indique que toutes les variances des composantes de l'environnement familial sont hétérogènes, sauf celle de l'expression. Il est alors recommandé, lorsque l'homogénéité des variances n'est pas assumée, de sélectionner un test *a posteriori* qui contrôle pour l'hétérogénéité des variances, tel un *C de Dunnett*. Par ailleurs, pour une analyse de variance multivariée, il est préférable que les groupes comparés soient semblables en nombre. Les conventions mentionnent que le plus petit groupe ne doit pas être plus de quatre fois plus petit que le plus grand, sinon des dispositions doivent être prises pour pallier la situation. L'une de ces dispositions consiste à sélectionner un test *a posteriori* qui tient compte de l'inégalité des groupes, tel un *GT2 de Hochberg*. Compte tenu que ce dernier test contrôle déjà pour l'inégalité des variances, il est retenu dans le but de contrôler pour l'inégalité des groupes du premier échantillon et tel qu'il sera vu plus loin, pour le deuxième échantillon.

Le rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des composantes de l'environnement familial et la victimisation

Cette section des résultats vérifie l'effet modérateur du soutien des pairs dans la relation entre des composantes de l'environnement familial (cohésion, expression, conflits, organisation et contrôle) et la victimisation. Pour tester cette hypothèse, des analyses de régression logistique sont conduites. Les variables prédictrices retenues sont choisies à partir de leur association respective avec la variable dépendante (groupes des

victimes ou des non-victimes). Les analyses de corrélations bisérielles de point indiquent que pour l'ensemble des variables indépendantes, seule la composante organisation de l'environnement familial n'est pas significativement associée à la victimisation. Les composantes cohésion ($r(197) = - 0,20, p < 0,01$) et expression ($r(201) = - 0,31, p < 0,01$) sont corrélées significativement et négativement avec la variable dépendante, tandis que celles des conflits ($r(198) = 0,21, p < 0,01$) et du contrôle ($r(200) = 0,18, p < 0,05$) le sont positivement.

Des analyses de régression logistique sont réalisées séparément suivant une procédure d'entrée hiérarchique des données, et ce, pour chacune des variables de l'environnement familial liées à la victimisation, jointe à celle du soutien des pairs. Il faut préciser que le point de coupure rattaché à la table de classification est établi à 26 %. Ce point de coupure est par défaut spécifié à 50 %, mais comme le mentionnent Meloche et Allaire (2007) « (...) ce choix d'un seuil à 50 % a un sens lorsque la prévalence de l'événement étudié est d'environ 50 % » (p.30). Tel n'est pas le cas présentement. Il convient donc de fixer le seuil en fonction du taux de prévalence de l'échantillon qui est ici de 26 %. Cette prévalence tient compte des jeunes qui ne rapportent pas d'expériences répétées d'intimidation à titre de victimes et ceux qui au contraire, le rapportent.

Les résultats des trois étapes de chacune des analyses de régressions logistiques sont présentés dans le tableau 4. Les résultats des troisièmes étapes des analyses mettent en

évidence l'absence d'effet d'interaction de chacune des variables de l'environnement familial retenue avec le soutien des pairs, ce qui infirme l'hypothèse du rôle modérateur de cette dernière variable. Par ailleurs, en accord avec les corrélations obtenues précédemment, les premières étapes des analyses des régressions montrent l'association des composantes cohésion, expression, conflits et contrôle avec la victimisation. Enfin, les résultats des deuxièmes étapes, lesquelles comprennent l'entrée en bloc de chacune des variables de l'environnement familial avec celle du soutien des pairs, permettent de constater que cette dernière variable joue un rôle plus important dans la prédiction de l'appartenance aux groupes des victimes, exception faite de l'expression.

Pour la composante cohésion, les mesures d'ajustement du modèle, soit celles du test de signification des coefficients ($\chi^2 = 6,77, p < 0,01$) et le test de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 6,37, p = \text{n.s.}$), indiquent que le modèle est adéquat. Par contre, seule la variable du soutien des pairs permet de prédire l'appartenance aux groupes ($B = -0,04, Wald = 9,91, p < 0,01$). La table de classification met en évidence que le modèle classe correctement 71,9 % des élèves qui ne sont pas victimes et 50 % des victimes d'intimidation, pour un classement total de 66,3 %. Comparativement à l'équation obtenue à la première étape (cohésion), celle de la deuxième étape (cohésion et soutien des pairs) explique 7,4 % plus de la variance d'appartenance aux groupes (Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke), passant de 5 % à 12,4 %.

Le modèle de la composante expression est significatif, comme en témoignent le test de signification des coefficients ($\chi^2 = 18,81, p < 0,001$) et le test de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 2,75, p = \text{n.s.}$). L'expression ($B = - 0,32, Wald = 8,42, p < 0,01$) et le soutien des pairs ($B = - 0,04, Wald = 6,72, p < 0,01$) contribuent à prédire l'appartenance aux groupes. Les résultats de la table de classification montrent que le modèle place correctement 68,9 % des élèves qui ne sont pas victimes et 59,6 % des victimes d'intimidation pour un classement total de 66,5 %. L'examen du calcul du Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke indique que la première équation (expression) prédit 13,2 % de la variance de l'appartenance au groupe et celle de la deuxième étape 17,7 % (expression et soutien des pairs).

Pour la composante des conflits, les résultats obtenus aux tests de signification des coefficients ($\chi^2 = 8,29, p < 0,01$) et de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 5,89, p = \text{n.s.}$) montrent que le modèle est significatif. Cependant, seule la variable du soutien des pairs ($B = - 0,04, Wald = 11,01, p < 0,001$) permet de prédire l'appartenance aux groupes. Les résultats de la table de classification mettent en évidence que 70,5 % des élèves qui ne sont pas victimes et 51,9 % des élèves victimes sont répertoriés dans le bon groupe pour un classement total de 65,7 %. Le pourcentage de variance expliquée par le modèle obtenu à la première étape (conflits) est de 6 % (Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke) et ce dernier augmente à 14,1 % à la deuxième étape de l'analyse (conflit et soutien des pairs).

Tableau 4

Analyses de régressions logistiques appliquées aux composantes de l'environnement familial associées à la victimisation et rôle modérateur du soutien des pairs

Variables	<i>B</i>	<i>É.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>P</i>
Cohésion					
Étape 1					
Cohésion	- 0,20	0,08	6,83	1	0,01**
Étape 2					
Cohésion	- 0,80	0,09	0,86	1	0,36
Soutien des pairs	- 0,04	0,01	9,91	1	0,01**
Étape 3					
Cohésion	0,13	0,43	0,10	1	0,76
Soutien des pairs	- 0,03	0,04	0,57	1	0,45
Cohésion X Soutien des pairs	- 0,00	0,01	0,26	1	0,61
Expression					
Étape 1					
Expression	- 0,42	0,10	17,24	1	0,001***
Étape 2					
Expression	- 0,32	0,11	8,42	1	0,01**
Soutien des pairs	- 0,04	0,01	6,72	1	0,01**
Étape 3					
Expression	0,02	0,57	0,00	1	0,98
Soutien des pairs	- 0,02	0,04	0,19	1	0,67
Expression X Soutien des pairs	- 0,00	0,01	0,35	1	0,55
Conflits					
Étape 1					
Conflits	0,19	0,07	8,27	1	0,01**
Étape 2					
Conflits	0,12	0,07	3,15	1	0,08
Soutien des pairs	- 0,04	0,01	11,01	1	0,001***
Étape 3					
Conflits	0,51	0,45	1,27	1	0,26
Soutien des pairs	- 0,03	0,02	2,12	1	0,15
Conflits X Soutien des pairs	- 0,00	0,01	0,75	1	0,39

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

Tableau 4

Analyses de régressions logistiques appliquées aux composantes de l'environnement familial associées à la victimisation et rôle modérateur du soutien des pairs (suite)

Variables	<i>B</i>	<i>É.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>P</i>
Contrôle					
Étape 1					
Contrôle	0,22	0,09	6,50	1	0,01**
Étape 2					
Contrôle	0,16	0,09	3,37	1	0,07
Soutien des pairs	- 0,05	0,01	12,58	1	0,001***
Étape 3					
Contrôle	- 0,64	0,59	1,16	1	0,28
Soutien des pairs	- 0,09	0,03	6,52	1	0,01**
Conflits X Soutien des pairs	0,01	0,01	1,86	1	0,17

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

Le modèle intégrant la composante contrôle de l'environnement familial est significatif, tel que l'indiquent le test de signification des coefficients ($\chi^2 = 6,75$, $p < 0,01$) et celui de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 1,51$, $p = \text{n.s.}$). De nouveau, seule la variable du soutien des pairs ($B = - 0,05$, $Wald = 12,58$, $p < 0,001$) prédit significativement l'appartenance aux groupes. Le tableau de classification indique que ce modèle regroupe correctement 69,4 % des élèves qui ne sont pas victimes d'intimidation et 69,2 % des élèves qui rapportent l'être. Au total, le modèle classe 69,3 % des élèves. Enfin, le Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke souligne que le modèle de la deuxième étape (contrôle et soutien des pairs) prédit 14,3 % de la variance de

l'appartenance aux groupes, comparativement à 4,9 % à la première étape de l'analyse (contrôle).

Attachement parents/adolescent, soutien des pairs et intimidation

Prévalence de l'intimidation – Deuxième échantillon

Le tableau 5 présente la distribution des élèves pour les différents rôles dans l'intimidation et selon le genre des participants. Dix élèves n'ont pas répondu aux deux questions retenues pour la formation des groupes, ce qui explique le passage de 1085 à 1075 participants. Tout comme pour le premier échantillon, une proportion importante de répondants ne sont pas impliqués dans une expérience d'intimidation à titre de victimes ou de participants (47,6 %) ou rapportent l'être, mais occasionnellement (31,2 %). Au total, 11,7 % d'élèves sont victimes d'intimidation, 6,6 % participent à intimider d'autres pairs et 2,9 % des élèves sont à la fois victimes et participants.

L'application du test khi-carré indique que la distribution des rôles n'est pas indépendante du genre des participants ($\chi^2(4, N = 1075) = 12,85, p < 0,01$). Les données montrent que le pourcentage de filles (51,5 %) qui rapportent ne vivre aucune expérience d'intimidation est plus important que celui des garçons (43,4 %) alors que le pourcentage des garçons (33,1 %) qui disent y être impliqués occasionnellement est

plus élevé comparativement à celui des filles (29,4 %). Le pourcentage des filles (12,3 %) qui disent être victimes d'intimidation par rapport à celui des garçons (11,1 %) est un peu plus important, mais le pourcentage des garçons (8,8 %) qui affirment participer à intimider est presque deux fois plus grand que celui des filles (4,6 %). En ce qui concerne le rôle des participants/victimes, une implication plus importante est aussi remarquée parmi les garçons (3,7 %) par rapport à celle des filles (2,1 %).

Tableau 5

Prévalence des différents rôles joués dans l'intimidation pour l'ensemble du deuxième échantillon et selon le genre des participants

Rôles	Total (N = 1075)		Garçons (n = 514)		Filles (n = 561)	
	n	%	n	%	n	%
Sans expérience	512	47,6	223	43,4	289	51,5
Occasionnels	335	31,2	170	33,1	165	29,4
Victimes	126	11,7	57	11,1	69	12,3
Participants	71	6,6	45	8,8	26	4,6
Participants/victimes	31	2,9	19	3,7	12	2,1

$\chi^2(4, N = 1075) = 12,85, p < 0,01$

*Attachement parents/adolescent et soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation
et le genre des participants*

Les hypothèses formulées pour le deuxième échantillon prévoient des différences dans la perception des participants sur des variables de l'attachement mère et

père/adolescent (confiance, communication et aliénation) et du soutien des pairs selon leur rôle dans l'intimidation et leur genre. Pour les vérifier, une analyse de variance multivariée (4 X 2 : sans expérience, victimes, participants, participants/victimes X garçons, filles) est conduite. Au même titre que pour le premier échantillon, les analyses statistiques qui suivent excluent les élèves qui rapportent expérimenter l'intimidation occasionnellement. Les résultats de l'analyse multivariée montrent la présence d'effets d'interaction significatifs ($Wilks = 0,95$; $F(21, 1979) = 1,57$, $p < 0,05$). L'effet d'interaction touche seulement la variable de la confiance paternelle. L'examen des moyennes indique que les participantes et les participantes/victimes présentent des moyennes particulièrement inférieures au niveau de cette variable en comparaison à celles des participants et des participants/victimes.

Des effets liés au genre ($Wilks = 0,94$; $F(7, 689) = 6,75$, $p < 0,001$) et aux rôles dans l'intimidation ($Wilks = 0,80$; $F(21, 1979) = 7,59$, $p < 0,001$) sont aussi remarqués pour d'autres variables de l'attachement parents/adolescent. Le tableau 6 présente les résultats de la section univariée de l'analyse de variance et le tableau 7, ceux des moyennes et des écarts-types des variables de l'attachement étudiées et du soutien des pairs en fonction du genre et du rôle des participants. Le tableau 6 met en évidence des différences liées au genre pour toutes les variables de l'attachement à la mère et au père, sauf celle de l'aliénation maternelle. Il présente aussi une différence de genre au niveau de la perception du soutien des pairs. Les moyennes de ces variables sont disponibles à l'intérieur du tableau 7. Elles montrent que les garçons rapportent des niveaux de

Tableau 6

Analyses de variance de variables de l'attachement parents/adolescent et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants

Source de variation	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>
Confiance mère			
Rôle	3	999,11	18,95***
Genre	1	262,23	4,97*
Rôle x Genre	3	36,70	0,70
Résiduel	695	52,73	
Total	702		
Communication mère			
Rôle	3	982,61	13,21***
Genre	1	307,49	4,13*
Rôle x Genre	3	35,17	0,47
Résiduel	695	74,39	
Total	702		
Aliénation mère			
Rôle	3	765,66	24,72***
Genre	1	68,98	2,23
Rôle x Genre	3	50,16	1,62
Résiduel	695	30,98	
Total	702		
Confiance père			
Rôle	3	1079,47	14,29***
Genre	1	1210,19	16,02***
Rôle x Genre	3	233,95	3,10*
Résiduel	695	75,54	
Total	702		
Communication père			
Rôle	3	796,60	8,00***
Genre	1	1235,79	12,41***
Rôle x Genre	3	211,32	2,12
Résiduel	695	99,58	
Total	702		

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

Tableau 6

Analyses de variance de variables de l'attachement parents/adolescents et de la perception du soutien des pairs selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants (suite)

	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>
Aliénation père			
Rôle	3	755,18	18,61***
Genre	1	817,72	20,15***
Rôle x Genre	3	70,91	1,75
Résiduel	695	40,59	
Total	702		
Soutien des pairs			
Rôle	3	4004,93	22,18***
Genre	1	2584,64	14,32***
Rôle x Genre	3	247,51	1,37
Résiduel	695	180,56	
Total	702		

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

confiance envers leur mère ($M = 43,29$) et leur père ($M = 42,63$), de même que des niveaux de communication avec leur mère ($M = 39,05$) et leur père ($M = 36,88$) significativement plus élevés que les filles (confiance mère ($M = 42,10$); confiance père ($M = 40,47$); communication mère ($M = 38,01$); communication père ($M = 33,06$)). De plus, les garçons ressentent significativement moins d'aliénation dans la relation qu'ils entretiennent avec leur père ($M = 15,55$) que les filles ($M = 17,58$). Du côté du soutien des pairs, les filles perçoivent recevoir significativement plus de soutien de la part de leurs pairs ($M = 95,34$) que les garçons ($M = 89,10$).

Les analyses *post hoc* indiquent que les élèves sans expérience dans l'intimidation attribuent des niveaux de confiance envers leur mère ($M = 43,76$) et leur père ($M = 42,64$) significativement plus élevés que les victimes ($M = 41,64$; $M = 39,53$), les participants ($M = 37,71$; $M = 37,68$) et les participants/victimes ($M = 38,73$; $M = 37,92$). Les victimes présentent de leur côté des niveaux plus élevés de confiance envers leur mère ($M = 41,64$) que les participants ($M = 37,71$). Les élèves du groupe sans expérience d'intimidation rapportent des niveaux de communication ($M = 39,50$) significativement plus importants avec leur mère que les participants ($M = 33,42$) et les participants/victimes ($M = 33,81$), alors que pour la communication avec le père, le groupe d'élèves sans expérience ($M = 35,80$) se différencie seulement des participants ($M = 31,58$). Par ailleurs, les victimes rapportent, comme pour la variable de la confiance à la mère, un niveau plus important de communication avec leur mère ($M = 38,15$) que les participants ($M = 33,42$). En ce qui concerne respectivement l'aliénation maternelle et paternelle, les victimes ($M = 17,55$; $M = 18,55$), les participants ($M = 19,09$; $M = 19,91$) et les participants/victimes ($M = 19,08$; $M = 19,12$) expriment des niveaux d'aliénation plus importants avec leurs deux parents que les élèves sans expérience d'intimidation ($M = 14,43$; $M = 15,60$). Pour ce qui est du soutien des pairs, les victimes ($M = 84,24$) et les participants/victimes ($M = 84,27$) perçoivent significativement moins de soutien de la part de leurs pairs que les élèves sans expérience d'intimidation ($M = 94,91$).

Tableau 7

Comparaisons de moyennes *a posteriori* de variables de l'attachement parents/adolescent selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants

	Sans statut (Ss)		Victimes (V)		Participants (P)		Participants/Victimes (P/V)		Total		
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
MÈRES											
Confiance	43,76	6,96	41,64	7,55	37,71	8,27	38,73	9,70	42,66	7,55	Ss > V*, P**, P/V**;
Garçons	44,91	6,11	41,77	7,34	38,49	8,14	40,12	9,48	43,29	7,19	V > P**
Filles	42,89	7,44	41,52	7,79	36,18	8,50	36,11	10,13	42,10	7,83	Ss > P***,
Communication	39,50	8,42	38,15	8,72	33,42	9,33	33,81	10,63	38,50	8,86	P/V**;
Garçons	40,49	7,77	38,66	8,09	33,79	9,52	35,71	11,27	39,05	8,57	V > P**
Filles	38,75	8,83	37,70	9,29	32,68	9,13	30,22	8,77	38,01	9,09	Ss < V, P,
Aliénation	14,43	5,35	17,55	6,24	19,09	5,86	19,08	6,58	15,56	5,87	P/V***
Garçons	13,41	4,51	17,61	5,70	19,23	5,96	18,00	6,66	15,12	5,56	
Filles	15,21	5,80	17,51	6,73	18,82	5,80	21,11	6,29	15,95	6,12	
PÈRES											
Confiance	42,64	8,23	39,53	10,27	37,68	9,68	37,92	10,46	41,48	9,00	Ss > V**, P***,
Garçons	44,19	7,49	39,45	10,67	39,58	8,16	41,47	9,25	42,63	8,52	P/V*
Filles	41,47	8,57	39,60	9,99	33,95	11,43	31,22	9,67	40,47	9,29	Ss > P**
Communication	35,80	10,07	33,45	10,89	31,58	9,85	31,38	10,83	34,85	10,32	
Garçons	38,70	9,44	33,96	11,41	32,47	9,58	34,82	9,79	36,88	10,11	
Filles	33,59	10,00	32,98	10,48	29,86	10,36	24,89	10,09	33,06	10,18	

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

Tableau 7

Comparaison de moyennes *a posteriori* de variables de l'attachement parents/adolescent selon le rôle dans l'intimidation et le genre des participants (suite)

	Sans statut (Ss)		Victimes (V)		Participants (P)		Participants/Victimes (P/V)		Total		
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Aliénation	15,60	6,25	18,55	7,16	19,91	6,63	19,12	7,51	16,63	6,68	Ss < V, P***,
Garçons	14,25	5,51	17,73	6,82	18,81	6,22	16,35	5,66	15,55	6,10	P/V*
Filles	16,63	6,58	19,29	7,43	22,05	7,04	24,33	8,09	17,58	7,02	
Soutien des pairs	94,91	12,63	84,24	16,61	91,49	15,63	84,27	14,82	92,40	14,37	Ss > V***,
Garçons	92,21	12,61	78,77	16,98	89,53	13,98	82,18	12,99	89,10	14,54	P/V**;
Filles	96,97	12,27	89,11	14,77	95,32	18,19	88,22	17,94	95,34	13,60	V < P*

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

Le rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des caractéristiques de l'attachement parents/adolescent et la victimisation

Cette section du travail teste de nouveau l'hypothèse de l'effet modérateur du soutien des pairs mais, cette fois-ci, dans l'association entre des caractéristiques de l'attachement parents/adolescent et la victimisation. Des analyses de régressions logistiques sont effectuées pour toutes les caractéristiques de l'attachement mère et père/adolescent étudiées qui sont corrélées significativement avec la variable dépendante (groupe des victimes ou des non-victimes). Les analyses de corrélations bisérielles de point montrent que toutes les variables sont associées significativement à la victimisation, hormis celle de la communication mère/adolescent. L'examen des autres corrélations indique que les variables de la confiance à la mère ($r(636) = -0,10, p < 0,05$) et au père ($r(615) = -0,14, p < 0,01$), de même que la communication au père ($r(614) = -0,90, p < 0,05$) sont significativement et négativement associées au groupe des victimes alors que celle de l'aliénation maternelle ($r(635) = 0,21, p < 0,01$) et paternelle ($r(615) = 0,19, p < 0,01$) le sont positivement.

Cinq régressions logistiques avec une procédure d'entrée hiérarchique des données sont conduites séparément pour chacune des caractéristiques de l'attachement mère et père/adolescent jointe à celle du soutien des pairs. Considérant la prévalence du rôle de victime du deuxième échantillon, le point de coupure en lien avec la table de classification est établi à 20 %. Les résultats des trois étapes de chacune des analyses de

régressions logistiques sont disponibles à l'intérieur du tableau 8. L'observation des résultats des troisièmes étapes ne confirme aucun effet d'interaction entre chacune des caractéristiques de l'attachement mère et père/adolescent avec le soutien des pairs. L'hypothèse du rôle modérateur du soutien des pairs est donc rejetée. L'examen des résultats des premières étapes des analyses indique que chacune des caractéristiques de l'attachement mère et père/adolescent retenues contribue à prédire significativement l'appartenance au groupe des victimes, ce qui est cohérent avec les résultats des corrélations présentées antérieurement. Les résultats des deuxièmes étapes, lesquelles entrent simultanément chacune des caractéristiques de l'attachement mère et père/adolescent avec celle du soutien des pairs, permettent de constater que cette dernière variable joue un rôle plus important dans la prédiction de l'appartenance au groupe des victimes que celles de la confiance à la mère et au père et de la communication au père. De façon inverse, l'aliénation maternelle contribue davantage à prédire l'appartenance au groupe des victimes que celle du soutien des pairs alors que l'aliénation paternelle, y contribue de manière égale.

Les données des tests d'ajustement du modèle ($\chi^2 = 5,99, p < 0,01$) et de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 5,64, p = \text{n.s.}$) indiquent que le modèle intégrant la confiance à la mère prédit significativement l'appartenance au groupe des victimes. Toutefois, seul le soutien des pairs est significatif dans cette équation ($B = - 0,05, Wald = 41,17, p < 0,001$). En relation avec le tableau de classification, le modèle classe correctement 70,8 % des élèves qui ne sont pas victimes et 54,4 % des victimes d'intimidation pour un

classement total de 67,6 %. En comparaison avec l'équation obtenue à la première étape de l'analyse (confiance à la mère), celle de la deuxième étape (confiance à la mère et soutien des pairs) explique 10,4 % plus de la variance de l'appartenance aux groupes, passant de 1,5 % à 11,9 % (Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke). Du côté de l'aliénation maternelle, les tests d'ajustement du modèle ($\chi^2 = 24,86, p < 0,001$) et de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 8,23, p = \text{n.s.}$) montrent que le modèle prédit significativement l'appartenance au groupe des victimes. À cet effet, tant l'aliénation maternelle ($B = 0,07, Wald = 13,34, p < 0,001$) que le soutien des pairs ($B = - 0,4, Wald = 33,93, p < 0,001$) contribuent à l'équation de prédiction. Au total, 70,5 % des élèves qui ne sont pas victimes d'intimidation sont regroupés correctement dans leur groupe d'appartenance tandis que 55,6 % des victimes le sont pour un classement total 67,6 %. Le pourcentage de variance expliquée à la première étape est de 6,1 % et augmente de 8,3 % à la deuxième étape de l'analyse pour un total de 14,4 % de variance expliquée (Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke).

En ce qui concerne la relation d'attachement père/adolescent, la première équation, composée de la confiance au père, prédit significativement l'appartenance au groupe des victimes, comme le confirment les tests d'ajustement du modèle ($\chi^2 = 10,94, p < 0,001$) et de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 4,7, p = \text{n.s.}$). Tant les variables du soutien des pairs ($B = - 0,05, Wald = 43,32, p < 0,001$) et de la confiance envers le père ($B = - 0,03, Wald = 4,88, p < 0,05$) prédisent l'appartenance au groupe des victimes. Ce modèle classe correctement 72,7 % des élèves qui ne sont pas victimes et 59,2 % des élèves qui le sont

pour un classement total de 70,1%. L'examen Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke permet de constater que la première équation (confiance au père) prédit 2,8 % de la variance de l'appartenance au groupe des victimes alors que celle de la deuxième étape (confiance au père et soutien des pairs) prédit 14,1 % de cette variance. La deuxième équation teste la communication au père. Les tests d'ajustement du modèle ($\chi^2 = 4,76, p < 0,03$) et de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 10,80, p = \text{n.s.}$) montrent que le modèle est significatif. Le soutien des pairs ($B = -0,05, Wald = 45,79, p < 0,001$) prédit significativement l'appartenance au groupe des victimes contrairement à la communication avec le père qui ne joue pas de rôle de prédiction. Au total, 72,9 % des élèves qui ne sont pas victimes d'intimidation et 58,3 % des victimes sont regroupés correctement à l'intérieur de leur groupe d'appartenance pour un classement total de 70,0 %. Le pourcentage de prédiction qui est de 1,2 % à la première étape de l'analyse augmente à 13,3 % à la deuxième étape (Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke). Enfin, les tests d'ajustement du modèle ($\chi^2 = 19,73; p < 0,001$) et de Holmes et Lemeshow ($\chi^2 = 10,29, p = \text{n.s.}$) confirment que l'équation composée de l'aliénation paternelle est significative. Tant les variables de l'aliénation paternelle ($B = 0,05, Wald = 11,13, p < 0,001$) et du soutien des pairs ($B = -0,05, Wald = 41,13, p < 0,001$) se révèlent prédictrices dans cette équation. Le modèle regroupe correctement 72,3 % des élèves qui ne sont pas victimes d'intimidation et 60 % des victimes pour un classement total de 69,9 %. Le Pseudo R^2 ajusté de Nagelkerke indique que le modèle obtenu à la première étape (aliénation au père) de l'analyse prédit 5 % de la variance, alors qu'il augmente à 15,6 % à la deuxième étape de celle-ci (aliénation au père et soutien des pairs).

Tableau 8

Analyses de régressions logistiques appliquées aux variables de l'attachement parents/adolescent associées à la victimisation et rôle modérateur du soutien des pairs dans cette association

Variables	<i>B</i>	<i>É.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>P</i>
Confiance (mère)					
Étape 1					
Confiance	- 0,03	0,01	6,24	1	0,01**
Étape 2					
Confiance	- 0,02	0,01	1,12	1	0,29
Soutien des pairs	- 0,05	0,01	41,17	1	0,001***
Étape 3					
Confiance	- 0,05	0,08	0,41	1	0,52
Soutien des pairs	- 0,06	0,04	2,61	1	0,11
Confiance X Soutien des pairs	0,00	0,00	0,22	1	0,64
Aliénation (mère)					
Étape 1					
Aliénation	0,08	0,02	25,02	1	0,001***
Étape 2					
Aliénation	0,07	0,02	13,34	1	0,001***
Soutien des pairs	- 0,04	0,01	33,93	1	0,001***
Étape 3					
Aliénation	0,22	0,11	3,78	1	0,05*
Soutien des pairs	- 0,01	0,02	0,31	1	0,58
Aliénation X Soutien des pairs	- 0,00	0,00	1,96	1	0,16
Confiance (père)					
Étape 1					
Confiance	- 0,04	0,01	11,42	1	0,001***
Étape 2					
Confiance	- 0,03	0,01	4,88	1	0,05*
Soutien des pairs	- 0,05	0,01	43,32	1	0,001***
Étape 3					
Confiance	- 0,02	0,06	0,14	1	0,71
Soutien des pairs	- 0,05	0,03	2,53	1	0,11
Confiance X Soutien des pairs	0,00	0,00	0,00	1	0,98

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Tableau 8

Tableau 8

Analyses de régressions logistiques appliquées aux variables de l'attachement parents/adolescent associées à la victimisation et rôle modérateur du soutien des pairs dans cette association (suite)

Variables	<i>B</i>	<i>É.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>P</i>
Communication (père)					
Étape 1					
Communication	- 0,02	0,01	4,78	1	0,03*
Étape 2					
Communication	- 0,01	0,01	0,90	1	0,34
Soutien des pairs	- 0,05	0,01	45,79	1	0,001**
Étape 3					
Communication	- 0,02	0,06	0,08	1	0,78
Soutien des pairs	- 0,05	0,02	5,05	1	0,03*
Communication X Soutien des pairs	0,00	0,00	0,01	1	0,92
Aliénation (père)					
Étape 1					
Aliénation	0,07	0,02	19,97	1	0,001***
Étape 2					
Aliénation	0,05	0,02	11,13	1	0,001**
Soutien des pairs	- 0,05	0,01	41,13	1	0,001***
Étape 3					
Aliénation	0,13	0,10	1,74	1	0,19
Soutien des pairs	- 0,03	0,02	2,55	1	0,11
Aliénation X Soutien des pairs	0,00	0,00	0,63	1	0,43

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

Discussion

Le présent mémoire de recherche contribue au développement de connaissances plus approfondies en regard de variables familiales et sociales liées à différents rôles que peuvent jouer les élèves dans l'intimidation en milieu scolaire secondaire (sans expérience, participant, victime, participant/victime). Il vérifie également le rôle modérateur du soutien des pairs en lien avec les variables familiales étudiées et la victimisation. Les prochaines lignes proposent un rappel des hypothèses postulées. Ces dernières sont mises en parallèle avec les principaux résultats obtenus, puis discutées en regard de la documentation scientifique portant sur le sujet. À titre de précision, la discussion suit la séquence de présentation de la section des résultats du présent travail de recherche.

Premier échantillon

Prévalence de l'intimidation

L'examen des prévalences indique que la majorité des élèves se rapportent sans expérience d'intimidation ou impliqués occasionnellement à l'intérieur d'une problématique d'intimidation. Du côté des principaux rôles étudiés (participants, victimes et participants/victimes), les prévalences obtenues rejoignent celles proposées par Couture et Desbiens (2004). Les données sont aussi cohérentes avec d'autres études

américaines, européennes et asiatiques (Eslea et al., 2004; Nansel et al., 2001; Whitney & Smith, 1993). Bien que certaines prévalences diffèrent selon les études prises en compte, il faut rappeler que certains auteurs montrent bien (Eslea et al., 2004; Whitney & Smith, 1993) que la prévalence des rôles dans l'intimidation varie notamment selon les pays, les régions, les écoles et le niveau scolaire.

L'absence de différences significatives entre les différents rôles dans l'intimidation selon le genre des participants pour le premier échantillon peut paraître contradictoire avec les données de certaines recherches. En ce qui concerne le profil des participants, il faut rappeler qu'antérieurement les filles étaient considérées moins agressives que les garçons (Verlaan & Besnard, 2006). Or, des auteurs (Björkqvist et al., 1992; Crick & Grotpeter, 1995) montrent que les filles sont tout aussi actives que les garçons à l'intérieur de comportements d'intimidation lorsque les formes directes et indirectes sont considérées. Il se peut donc que les filles du premier échantillon s'impliquent autant à l'intérieur de comportements d'intimidation, mais peut-être plus indirectement, ce qui contribue à l'absence de différences significatives entre les garçons et les filles pour ce rôle.

Environnement familial et soutien des pairs

La première hypothèse propose que les composantes de l'environnement familial (cohésion, expression, conflits, organisation et contrôle) et le soutien des pairs varient

selon le genre des élèves et le rôle qu'ils jouent dans l'intimidation (participants, victimes, participants/victimes et sans expérience). Cette hypothèse est en partie validée. D'abord, les résultats de l'analyse multivariée montrent l'absence d'effets d'interaction significatifs pour toutes les composantes de l'environnement familial et du soutien des pairs. L'absence d'effets d'interaction significatifs pour les composantes de l'environnement familial rejoint les résultats de Stevens et al. (2002), lesquels n'obtiennent pas, avec la même mesure, d'effets d'interaction.

Des effets liés aux rôles dans l'intimidation sont observés pour toutes les composantes de l'environnement familial, sauf pour celle de l'organisation, ce qui permet d'introduire les sous-hypothèses avancées. La première sous-hypothèse postule que les élèves des groupes des participants et des participants/victimes perçoivent des niveaux de cohésion et d'expression significativement moindres et des niveaux de conflits significativement plus élevés dans leur famille que les élèves des groupes sans expérience et victimes d'intimidation. Comme le dégagent d'autres recherches (Stevens et al., 2002; Berdondini & Smith, 1996; Bowers et al., 1992, 1994), les résultats de la présente étude indiquent que les participants perçoivent moins de cohésion que les élèves du groupe sans expérience d'intimidation. Cependant, par opposition aux résultats obtenus par Stevens et al. (2002) auprès de jeunes âgés de 10 à 13 ans, le groupe des participants ne se distingue pas des groupes d'élèves sans expérience et victimes sur les composantes des conflits, de l'expression et de l'organisation de l'environnement familial. L'absence de différence significative pour la composante des conflits attire plus

particulièrement l'attention puisque la revue de la documentation traitant des variables familiales met notamment en évidence la présence d'agressivité dans les pratiques parentales utilisées, de la permissivité devant l'agressivité et l'exposition pour les intimidateurs, à des conflits familiaux et à de la violence domestique (Baldry, 2003; Baldry & Farrington, 2000; Olweus, 1993).

Contrairement aux résultats attendus, une tendance statistique indique que le groupe des victimes perçoit moins de cohésion dans son environnement familial que le groupe d'élèves sans expérience d'intimidation. Ce résultat s'ajoute au manque de consensus mis en évidence à la lecture de données de la littérature. En effet, certains auteurs (Berdondini & Smith, 1996; Bowers et al., 1992, 1994) rapportent plus de cohésion familiale dans le groupe des victimes tandis que Stevens et al., (2002) n'obtiennent pas de résultats concluants. À ces considérations, il semble pertinent de rappeler la définition de la composante cohésion, laquelle réfère au degré d'engagement, d'aide et de soutien que les membres de la famille se donnent les uns les autres. Lorsque cette définition est comparée aux résultats de Baldry et Farrington (1998) qui mettent en évidence la présence de pratiques parentales plus autoritaires, le faible niveau de cohésion rapportée par les élèves du groupe des victimes apparaît moins surprenant, et ce, principalement pour les filles victimes.

Dans la même direction, contrairement aux résultats attendus, les victimes d'intimidation rapportent de plus hauts niveaux de conflits par rapport aux élèves sans

expérience d'intimidation. Encore une fois ici, il apparaît intéressant de rappeler la définition de cette sous-échelle, laquelle traduit le degré de colère, d'agressivité et de conflits ouvertement exprimé entre les membres de la famille. Le haut niveau de conflits rapporté par les victimes d'intimidation dans la présente étude rejoint, entre autres, les résultats de Baldry (2003). Cette dernière rapporte une association entre le rôle de victime et l'exposition à de la violence domestique entre les parents.

À titre de rappel, aucun résultat significatif n'est obtenu pour le groupe des élèves qui se rapportent participants/victimes pour les composantes cohésion et expression de l'environnement familial. Seule une tendance se révèle pour ce groupe sur la composante des conflits. Ce dernier résultat est particulièrement étonnant puisque, d'une part, la moyenne de ce groupe à la dimension des conflits est la plus élevée de tous les groupes et, d'autre part, parce que le groupe des victimes se distingue significativement du groupe d'élèves sans expérience tout en affichant une moyenne inférieure. Il importe, à cette étape du présent travail de recherche, de préciser que le groupe des participants/victimes est une cohorte distincte en soi. Ce groupe peut, par son petit nombre de participants, contribuer à ce que les résultats demeurent non significatifs au plan statistique. En effet, l'examen des moyennes des analyses de variance permet de constater des résultats similaires aux groupes des victimes ou des participants selon les composantes prises en compte (cohésion, conflits et contrôle), lesquels se distinguent significativement du groupe sans expérience pour certaines variables. L'examen des

écarts-types, très étendus pour ce groupe, donne un éclairage sur l'absence de résultats significatifs au plan statistique.

La deuxième sous-hypothèse mentionne que les adolescents du groupe sans expérience d'intimidation affichent des niveaux d'organisation significativement plus importants dans leur famille que les groupes de participants et de participants/victimes. Les résultats de la présente étude ne vont pas dans ce sens. Aucun résultat significatif n'est obtenu pour cette composante. Stevens et al. (2002) obtiennent, pour leur part, des résultats concluants, mais seulement pour le groupe des participants par rapport aux élèves sans expérience d'intimidation.

La troisième sous-hypothèse énoncée stipule que les élèves du groupe des participants obtiennent des niveaux de contrôle significativement moins importants dans leur famille que dans celle des groupes d'adolescents sans expérience, victimes et participants/victimes. Cette hypothèse n'est pas confirmée et les résultats indiquent plutôt une tendance pour le groupe des victimes. Les élèves de ce groupe rapportent plus de contrôle dans leur environnement familial que celui des élèves sans expérience d'intimidation. Ce résultat diffère de ceux de Stevens et al. (2002), mais sont cohérents avec d'autres données de la littérature. Effectivement, certains auteurs indiquent que les mères des garçons qui sont victimes d'intimidation sont plus surprotectrices (Bowers et al., 1992, 1994; Finnigan et al., 1998; Olweus, 1999). Leurs comportements surprotecteurs peuvent se manifester de différentes façons, tels que considérer et agir

envers leur fils comme s'il était plus jeune que son âge, l'infantiliser ou contrôler ses temps de loisirs.

Une dernière sous-hypothèse propose que les élèves des groupes des victimes et des participants/victimes perçoivent des niveaux de soutien des pairs significativement moins importants que les groupes des élèves qui sont participants et qui ne rapportent pas d'expériences d'intimidation. Les résultats confirment cette hypothèse de recherche, mais seulement en comparaison avec les élèves sans expérience d'intimidation et non avec le groupe des participants. La prise en compte des données de la littérature met en évidence que les intimidateurs entretiennent un statut controversé auprès des pairs (Cairns et al., 1988). Certains chercheurs montrent que les intimidateurs ont un réseau d'amis plus élargi que les autres élèves alors que d'autres mentionnent qu'ils ont des amis, mais que ces derniers sont également agressifs et qu'ils ne sont pas choisis ou même rejetés du groupe de pairs dits « normaux » (Boulton & Smith, 1994; Mouttapa et al., 2004; Olweus, 1993; Pellegrini et al., 1999). Il se peut donc que les élèves du groupe de participants de la présente étude perçoivent plus de soutien des pairs que les victimes et les participants/victimes, sans que ce soit suffisant pour se différencier significativement de ces derniers.

*Rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des composantes de
l'environnement familial et la victimisation*

Toujours pour le premier échantillon, deux autres hypothèses sont formulées, et ce, avec l'objectif de vérifier le rôle potentiellement modérateur du soutien des pairs entre les composantes de l'environnement familial évaluées et la victimisation. La première hypothèse de recherche prétend que les composantes cohésion, organisation, expression et contrôle de l'environnement familial sont significativement et négativement associées à la victimisation alors que celle des conflits l'est significativement et positivement. La deuxième hypothèse de recherche propose que le soutien des pairs joue un rôle modérateur dans la relation qu'entretient chacune des composantes de l'environnement familial (cohésion, expression, conflits, organisation et contrôle) avec la victimisation.

Hormis pour la composante organisation, toutes les autres composantes de l'environnement familial sont corrélées significativement et dans le sens attendu avec la victimisation. Il est malaisé de discuter l'absence de relation significative entre la composante organisation de l'environnement familial et la victimisation puisqu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'études traitant de cette association. Les résultats de la présente étude ne permettent pas de prétendre à la présence d'un lien significatif entre ces deux variables, étant donné le manque de preuves suffisantes. En ce qui concerne l'hypothèse du rôle modérateur du soutien des pairs, cette dernière est infirmée, et ce,

pour toutes les analyses de régressions logistiques conduites pour chacune des variables de l'environnement familial liées à la victimisation (cohésion, expression, contrôle et conflits). L'observation des résultats des premières étapes démontre, tel qu'attendu, l'association entre chacune des variables de l'environnement familial entrées dans l'analyse de régression logistique avec la victimisation. Ce sont cependant les résultats des deuxièmes étapes, lesquels comprennent l'entrée en bloc de chacune des variables de l'environnement familial avec celle du soutien des pairs, qui sont les plus révélateurs. Effectivement, mis à part pour la composante expression, le soutien des pairs joue un rôle plus important dans la prédiction de l'appartenance aux groupes des victimes. Ces résultats rejoignent plusieurs appuis théoriques (Cloutier & Drapeau, 2008; Zimmermann, 2003) qui indiquent que plus l'individu vieillit, plus les pairs gagnent de l'importance. De plus, ils vont dans le même sens que ceux d'autres recherches, lesquelles montrent l'importance du soutien des pairs dans la prédiction de la victimisation (Hersh, 2002; Holt & Espelage, 2007; Morris, 2008; Westermann, 2007). Dans la présente recherche, les variables familiales sont significativement liées à la victimisation. Toutefois, lorsque ces variables sont considérées en même temps que celle du soutien des pairs, cette dernière s'approprie la majorité de la variance, contribuant davantage à la prédiction de l'appartenance aux groupes des victimes ou des élèves qui ne le sont pas.

Deuxième échantillon

Prévalence de l'intimidation

Tout comme pour le premier échantillon, la majorité des élèves se rapportent sans expérience d'intimidation ou impliqués de façon occasionnelle à l'intérieur de cette problématique. Plus d'élèves se rapportent victimes dans le deuxième échantillon par rapport au premier échantillon tandis que moins d'élèves endossent les rôles de participants et de participants/victimes. Bien que ces prévalences diffèrent de celles du premier échantillon, elles sont tout de même cohérentes avec celles mises en évidence par d'autres auteurs (Couture & Desbiens, 2004; Eslea et al., 2004; Nansel et al., 2001; Whitney & Smith, 1993). Il faut aussi considérer que le premier échantillon regroupe des participants de première et deuxième secondaire alors que le deuxième échantillon est, pour sa grande majorité (95,9 %), constitué d'élèves de première secondaire.

L'application du test khi-carré indique que la distribution des rôles n'est pas indépendante du genre des participants. Un plus grand pourcentage de filles rapportent ne vivre aucune expérience d'intimidation par rapport aux garçons alors que le pourcentage de garçons qui se rapportent impliqués de façon occasionnelle est plus grand que celui des filles. Le pourcentage de garçons qui affirment participer à intimider ou être à la fois participants et victimes à l'intérieur d'une problématique d'intimidation est plus important comparativement à celui des filles. Il est étonnant de

constater que le pourcentage de filles qui se rapportent victimes est plus grand comparativement à celui des garçons. Cependant, tel que mis en lumière par Verlaan et Besnard (2006), lorsque les formes indirectes de l'agression sont considérées, une implication similaire des garçons et des filles est remarquée.

Attachement parent/adolescent et soutien des pairs

La première hypothèse générale soumise pour cet échantillon prétend que les variables de l'attachement parents/adolescents (confiance, communication et aliénation) et du soutien des pairs diffèrent selon le genre des élèves et le rôle qu'ils jouent dans l'intimidation (participants, victimes, participants/victimes et sans expérience). Les résultats indiquent la présence d'effets d'interaction significatifs. L'observation des résultats indique que cet effet du genre par le rôle touche la variable de la confiance paternelle. Les participantes et les participantes/victimes présentent des moyennes particulièrement inférieures au niveau de cette variable comparativement à celles des participants et des participants/victimes.

Des effets liés aux rôles et au genre sont aussi retrouvés pour les autres variables étudiées. D'abord, les effets liés au genre montrent que les garçons perçoivent une meilleure relation, et ce, autant avec leur mère et leur père. Effectivement, ces derniers rapportent des niveaux de confiance et de communication significativement plus élevés avec leur mère et leur père que les filles, tandis qu'ils font état de moins hauts niveaux

d'aliénation dans la relation qu'ils partagent avec leur père comparativement aux filles. La différence entre les niveaux d'aliénation maternelle rapportés par les garçons et les filles n'est pas significative, mais il est tout de même intéressant de mettre en évidence que les filles obtiennent des niveaux d'aliénation maternelle plus importants que ceux des garçons, même si cette différence n'est pas significative. Ces résultats s'avèrent intéressants puisque le portrait qui en ressort demeure constant, et ce, pour toutes les variables de l'attachement parental étudiées, sauf celle de l'aliénation maternelle.

Pour ce qui concerne les effets liés aux rôles dans l'intimidation, les résultats appuient en partie les hypothèses énoncées. La première hypothèse stipule que les élèves des groupes des participants, des victimes et des participants/victimes attribuent des niveaux de confiance et de communication significativement moins élevés et des niveaux d'aliénation significativement plus importants envers leur mère et leur père. Tel que prédit pour la confiance envers la mère et le père, les trois groupes d'adolescents impliqués dans l'intimidation rapportent significativement de moins niveaux de confiance envers leurs deux parents comparativement aux élèves sans expérience d'intimidation. Ce résultat appuie ceux de Marini et al. (2006), lesquels utilisent la même mesure que dans la présente recherche. Un résultat supplémentaire est par ailleurs obtenu. Les victimes rapportent significativement plus de confiance envers leur mère que les élèves du groupe des participants.

Les résultats touchant la communication mère et père/adolescent diffèrent quelque peu de ceux attendus. En effet, les victimes d'intimidation ne se distinguent pas des élèves sans expérience, mais plutôt des participants en rapportant des niveaux de communication significativement plus élevés avec leur mère. Ce résultat est intéressant et mérite d'être mis en relation avec celui de la confiance présentée précédemment, puisqu'il montre que les victimes rapportent à la fois des niveaux de confiance et de communication plus élevés avec leur mère que les élèves intimidateurs.

Par ailleurs, comme prévu, les participants et les participants/victimes rapportent des niveaux de communication significativement moins élevés envers leur mère que les élèves sans expérience d'intimidation. En ce qui concerne la communication père/adolescent, seuls les participants se distinguent des élèves sans expérience d'intimidation. Ceux-ci rapportent des niveaux de communication moins élevés que les élèves sans expérience d'intimidation. Les résultats touchant les participants sont en accord avec d'autres données de la littérature, dont celles de Curtner-Smith (2000). Cette auteure mentionne que les mères des intimidateurs rapportent que leur fils s'implique peu lors de discussions avec ses parents. Ils rejoignent aussi ceux de Spriggs et al. (2007) qui mettent en évidence que les intimidateurs sont plus susceptibles d'identifier des difficultés au niveau de la communication avec leurs parents que les autres élèves. De plus, Connolly et O'Moore (2003) rapportent aussi que les intimidateurs expriment moins de sentiments positifs et plus de sentiments négatifs envers leurs parents.

L'absence de différence significative pour le groupe des participants/victimes à la communication avec le père apparaît surprenante, considérant notamment les résultats de Marini et al. (2006). Toutefois, tel que spécifié précédemment, ce groupe peut, par son petit nombre de participants, contribuer à ce que les résultats demeurent non significatifs sur le plan statistique. L'examen des moyennes des analyses de variance permet de constater que ce groupe présente une moyenne inférieure à celle du groupe des participants, lesquels se distinguent significativement du groupe d'élèves sans expérience d'intimidation. L'examen des écarts-types, très étendus pour ce groupe, donne un éclairage sur l'absence de résultats significatifs au plan statistique.

Enfin, tel que prédit, les victimes, les participants et les participants/victimes ressentent significativement plus d'aliénation dans la relation qu'ils entretiennent avec leur mère et leur père que les élèves sans expérience d'intimidation. Ces résultats rejoignent ceux de Marini et al. (2006).

Une deuxième sous-hypothèse stipule que les élèves des groupes des victimes et des participants/victimes perçoivent des niveaux de soutien des pairs significativement moins importants que les groupes de participants et des élèves sans expérience d'intimidation. Cette hypothèse est en partie confirmée. D'abord, tel qu'attendu et obtenu pour le premier échantillon, les victimes et les participants/victimes rapportent significativement moins de soutien de la part de leurs pairs que les élèves sans expérience d'intimidation. Cependant, seules les victimes et non les

participants/victimes se distinguent du groupe des participants dans l'intimidation en percevant moins de soutien des pairs. Encore une fois ici, le faible nombre de participants semble influencer le portrait des données significatives. Bien que les participants/victimes affichent une moyenne légèrement supérieure à celle des victimes, ces derniers ne se distinguent pas significativement du groupe des participants alors que le groupe des victimes s'en distingue.

*Rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des variables de
l'attachement parents/adolescent et la victimisation*

Toujours pour le deuxième échantillon, deux autres hypothèses générales sont formulées, et ce, avec l'objectif de vérifier le rôle modérateur du soutien des pairs entre les variables de l'attachement parental étudiées et la victimisation. L'une d'elles prétend que les variables de la confiance et de la communication envers la mère et le père sont associées significativement et négativement à la victimisation alors que celles de l'aliénation maternelle et paternelle le sont significativement et positivement. Hormis pour la communication maternelle, toutes les variables sont significativement corrélées dans le sens attendu, ce qui permet d'étudier les données liées à la formulation de l'autre hypothèse. Cette dernière annonce que le soutien des pairs modère la relation qu'entretient chacune des variables de l'attachement mère et père/adolescent avec la victimisation. Cette hypothèse est infirmée, et ce, pour toutes les analyses de régressions logistiques conduites pour chacune des variables de l'attachement parents/adolescent.

L'observation des résultats des premières étapes démontre, tel qu'attendu, l'association entre chacune des variables de l'attachement familial parents/adolescent entrées dans l'analyse de régression logistique avec la victimisation. Ce sont cependant les résultats des deuxièmes étapes, lesquels comprennent l'entrée en bloc de chacune des variables de l'attachement parents/adolescent avec celles du soutien des pairs, qui sont les plus révélateurs. Exception faite de l'aliénation maternelle, le soutien des pairs joue un rôle tout aussi important (aliénation paternelle) ou plus important (confiance envers la mère et le père, communication avec le père) dans la prédiction de l'appartenance aux groupes des victimes. Cela met en évidence que lorsque ces variables de l'attachement parents/adolescent sont considérées en même temps que celle du soutien des pairs, cette dernière s'approprie une part égale ou plus grande de la variance, contribuant par le fait même à la prédiction de l'appartenance au groupe des victimes ou des élèves qui ne le sont pas. Ces résultats rejoignent ceux obtenus pour le premier échantillon ainsi que ceux d'autres études relevées dans la littérature scientifique (Hersh, 2002; Holt & Espelage, 2007; Morris; 2008; Westermann, 2007).

Conséquences de la recherche et retombées possibles

Peu de recherches permettent de situer la prévalence des rôles liés à la problématique de l'intimidation au Québec. Cette situation diminue les possibilités de comparer et de bien comprendre les prévalences obtenues dans le cadre de cette étude avec d'autres échantillons d'élèves au début du secondaire et résidant plus près géographiquement

(territoire québécois). La présente recherche contribue indirectement à mieux documenter la prévalence de l'intimidation en milieu scolaire secondaire auprès de deux échantillons d'adolescents québécois. Afin d'avoir une meilleure compréhension de cette problématique et de son évolution, d'autres études devront être réalisées. Idéalement, ces recherches devraient être plus nombreuses et étudier cette problématique à l'aide d'un devis longitudinal pour bien saisir les trajectoires adaptatives des élèves qui endossent des rôles (participants, victimes et participants/victimes), parfois sur plus d'une année scolaire.

Au plan familial, l'examen des données montre que les recherches actuelles documentent davantage les pratiques parentales, la relation maritale et la violence familiale des élèves selon leur rôle dans l'intimidation. L'évaluation de l'environnement familial impliquant l'ensemble de ses membres demeure peu documentée et aussi, de façon récente (Berdondini & Smtih, 1996; Bowers et al., 1992, 1994; Stevens et al., 2002). Une seule recherche étudie l'environnement familial des élèves selon leur rôle dans l'intimidation avec le même instrument utilisé dans la présente recherche (Stevens et al., 2002).

Par ailleurs, l'intimidation en milieu scolaire secondaire est peu étudiée en association avec l'attachement parental, et ceci est particulièrement le cas pour l'attachement paternel. Ce mémoire de recherche poursuit en quelque sorte le travail débuté par Marini et al. (2006) auprès d'adolescents, en utilisant la même méthode de

mesure que ces derniers (Armsden & Greenberg, 1987). Les résultats du présent mémoire confirment certains résultats obtenus par Marini et al. (2006) auprès des mères et offrent de nouvelles connaissances en documentant les mêmes variables de la relation d'attachement avec les pères (confiance, communication et aliénation).

Ce travail de recherche contribue également au développement de connaissances plus approfondies sur le soutien des pairs en relation avec l'intimidation, et ce, de deux façons. Dans un premier temps, cette étude montre principalement que les élèves qui sont victimes et participants/victimes rapportent significativement moins de soutien de la part de leurs pairs comparativement aux élèves sans expérience d'intimidation. Ces connaissances appuient celles obtenues par d'autres auteurs (Kilpatrick Demaray & Kerres Malecki, 2003) et permettent d'établir des correspondances auprès d'un échantillon d'adolescents québécois.

Dans un deuxième temps, ce mémoire documente le rôle modérateur du soutien des pairs dans l'association entre des variables de l'environnement familial, de l'attachement parents/adolescent et la victimisation. Ce rôle modérateur est peu documenté et particulièrement entre des variables familiales et la victimisation. Les résultats obtenus sur ce dernier rejoignent ceux d'autres auteurs, lesquels montrent que le faible niveau de soutien des pairs contribue à prédire l'appartenance au groupe de victimes (Hersh, 2002; Holt & Espelage, 2007; Morris; 2008; Westermann, 2007). Ces résultats rappellent la pertinence et l'importance de miser sur l'implication des pairs (ex. : amis et camarades

de classe), puisque ces derniers pourraient jouer un rôle actif à titre de défenseurs lors de situations d'intimidation. À cet égard, les milieux scolaires doivent sensibiliser les jeunes à la problématique de l'intimidation et développer, dès un jeune âge, leurs sentiments d'empathie envers les victimes. Les intervenants doivent aussi outiller les jeunes pour qu'ils deviennent des défenseurs lors de situations d'intimidation plutôt que de jouer un rôle de témoins passifs (badauds) ou négatifs (supporteurs de l'intimidateur). Les pairs se révèlent particulièrement importants car ce sont majoritairement ces derniers qui sont présents lors de situations d'intimidation. Pour l'avenir, il serait pertinent d'étudier les autres sources de soutien (enseignants, parents, pairs, etc.) dont pourraient bénéficier les jeunes impliqués dans l'intimidation. De plus, il pourrait également s'avérer pertinent d'étudier l'importance du soutien des pairs et son rôle possiblement modérateur auprès des élèves endossant d'autres rôles (participants, participants/victimes).

Les connaissances issues de ce mémoire montrent que des variables de l'environnement familial et de l'attachement parents/adolescent ont également une relation avec la victimisation. Par ailleurs, les résultats mettent en lumière la présence d'environnements familiaux et de relations d'attachement parents/adolescent particuliers pour les élèves victimes, participants et participants/victimes par rapport à ceux qui se rapportent sans expérience d'intimidation. À cet égard, lors d'une intervention tertiaire auprès d'un participant, d'une victime ou d'un participant/victime, l'implication des parents pourrait se révéler avantageuse (élaboration du plan d'intervention,

généralisation des apprentissages de l'école à la maison, etc.). De plus, les intervenants gagneraient à évaluer la perception des jeunes auprès desquels ils interviennent, sur leur environnement familial ou leur relation d'attachement avec leurs parents, afin de vérifier si ces derniers présentent des difficultés à l'intérieur d'autres sphères de vie.

Limites et forces de la recherche

Cette recherche présente des forces et des limites qui méritent d'être précisées. D'abord, ce mémoire rejoint deux échantillons substantiels d'adolescents. Il faut toutefois mentionner que la non-homogénéité des groupes de rôles à l'intérieur des échantillons peut influencer les résultats et particulièrement, comme mentionné précédemment, pour le groupe des participants/victimes. À cet égard, diverses précautions sont mises de l'avant, notamment par l'identification et la modification des données aberrantes et le choix d'un test *a posteriori* contrôlant à la fois pour l'inégalité des variances et la non-homogénéité des groupes. En contrepartie, il faut préciser que bien que la prévalence moins importante du rôle de participant/victime présente des désavantages au plan statistique, elle a l'avantage de rejoindre la population normalement retrouvée dans les études et donc reflète une réalité empirique.

En ce qui concerne les instruments de mesure, peu d'études documentent l'environnement familial et l'attachement parents/adolescent des élèves impliqués dans l'intimidation à l'aide des mêmes instruments de mesure. Il faut cependant préciser que

toutes les mesures recueillent la perception des adolescents sur divers aspects sociaux et familiaux de leur vie puisqu'il s'agit de mesures auto-rapportées. Le lecteur doit garder à l'esprit que ces perceptions sont subjectives et qu'elles reflètent la réalité des adolescents interrogés telle qu'envisagée par ces derniers. Il serait bénéfique d'investiguer cette problématique à travers les perceptions des parents eux-mêmes. Par ailleurs, toujours en relation avec les méthodes de mesure, les indices de consistance interne des composantes expression (0,31) et organisation (0,43) sont faibles et les résultats associés à ces deux composantes de l'environnement familial doivent être interprétés avec prudence.

Enfin, ce mémoire de recherche est notamment intéressant parce qu'il permet de contribuer aux connaissances sur l'intimidation en milieu scolaire secondaire sur deux types de variables familiales; l'environnement familial et l'attachement parents/adolescent. Par la même occasion, il permet de mieux documenter le rôle des pères, lequel est très peu regardé jusqu'à maintenant en association avec cette problématique. De plus, ce travail de recherche permet, d'une part, de témoigner des associations entre des variables familiales et sociales avec différents rôles joués par les élèves dans l'intimidation et, d'autre part, de situer l'importance du soutien des pairs dans la relation entre les variables familiales étudiées et la victimisation. À cet égard, les analyses de régressions logistiques incluant l'effet modérateur du soutien des pairs, montrent bien que le soutien des pairs de même que certaines des variables familiales étudiées, permettent de prédire l'appartenance au groupe des victimes.

Conclusion

Cette étude offre un éclairage sur la prévalence de l'intimidation auprès de deux échantillons d'adolescents québécois au début du secondaire. D'abord, une majorité d'élèves se rapportent sans expérience, mais il ne faut pas oublier que ces élèves sont également susceptibles d'être témoins de situations d'intimidation dans leur environnement scolaire respectif, ce qui contribue à miner le climat des écoles (ex. : relationnel, de sécurité, éducatif, etc.). Ensuite, ce mémoire montre bien que l'intimidation est une problématique importante qui touche plusieurs des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche. Les prévalences obtenues indiquent que plusieurs élèves endossent des rôles à titre de participant, de victime ou de participant/victime, alors que d'autres rapportent ce genre d'expérience de façon occasionnelle. Les participants, les victimes et les participants/victimes présentent, tel que démontré dans la revue de la littérature, diverses caractéristiques les mettant à risque au plan de leur adaptation personnelle, scolaire, familiale et sociale.

L'intimidation est une problématique multidimensionnelle. À cet égard, ce mémoire se proposait de mieux documenter le volet familial en association avec cette problématique, jusqu'ici moins étudié que d'autres volets (personnel, scolaire, etc.). Les résultats confirment la complexité de cette problématique et démontrent que l'intimidation est en relation avec divers aspects de l'environnement familial et de la relation d'attachement parents/adolescent. Du côté de l'environnement familial, ce sont

les victimes d'intimidation qui semblent percevoir le plus négativement leur environnement familial. Ces dernières perçoivent moins de cohésion (tendance statistique), d'expression et plus de conflits et de contrôle dans leur environnement familial par rapport aux élèves sans expérience d'intimidation. Les participants/victimes attirent aussi l'attention, car ces derniers rapportent plus de conflits que les élèves sans expérience (tendance statistique). Il est important de rappeler que ce groupe présente la moyenne la plus basse à la composante cohésion, sans qu'il ne se distingue significativement du groupe sans expérience d'intimidation.

Du côté de l'attachement parents/adolescent, les résultats des trois groupes d'adolescents impliqués dans l'une ou l'autre des expériences d'intimidation montrent que leur relation d'attachement avec leurs parents est moins positive que celle des élèves du groupe sans expérience. D'ailleurs, les participants qui ne semblent pas rapporter d'environnement familial plus négatif que les élèves sans expérience d'intimidation, exception faite de la composante cohésion, mettent en évidence, du côté de leur relation d'attachement avec leurs parents, un portrait moins positif. Ces derniers rapportent de moins hauts niveaux de confiance et de communication maternelle, comparativement aux élèves sans expérience et victimes d'intimidation, et plus d'aliénation maternelle que les élèves sans expérience. De plus, ces derniers obtiennent également de moins hauts niveaux de confiance et de communication avec le père et de plus hauts niveaux d'aliénation que les élèves sans expérience d'intimidation. Les victimes rapportent à la fois de moins hauts niveaux de confiance envers leur mère et leur père et de plus hauts

niveaux d'aliénation dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs deux parents en comparaison avec les élèves sans expérience d'intimidation. Les participants/victimes rapportent moins de confiance envers leurs deux parents, moins de communication avec leur mère et plus d'aliénation maternelle et paternelle que les élèves sans expérience d'intimidation.

Enfin, ce mémoire a aussi permis de mettre en évidence le rôle du soutien des pairs en regard d'expériences d'intimidation subies par certaines élèves. Bien que cette étude ne confirme pas le rôle modérateur du soutien des pairs dans la relation entre les variables familiales étudiées et la victimisation, les résultats montrent que le faible niveau de soutien des pairs rapporté par certains élèves contribue à prédire leur expérience de victimisation. Cette variable se révèle importante, de manière égale (aliénation paternelle) ou plus importante (cohésion, conflits, contrôle, confiance maternelle et paternelle et communication avec père) que d'autres variables familiales (expression et aliénation maternelle) dans la prédiction d'expériences de victimisation.

Pour de nombreux auteurs, le soutien des pairs joue un rôle protecteur (Morris, 2008; Hodges et al., 1999; Kilpatrick Demaray & Kerres Malecki, 2003) contre une expérience à titre de victime d'intimidation. À cet égard, au Québec comme dans plusieurs autres pays, de plus en plus d'interventions visent à outiller des élèves pour qu'ils offrent leur soutien à d'autres pairs lors de situations de conflits ou d'intimidation (Boulton et al., 1999). Le programme d'intervention *Vers le pacifique... Promouvoir les conduites*

pacifiques. La résolution de conflits et la médiation par les pairs (versions préscolaire (1997), primaire (1998) et secondaire (2000)), est un bon exemple de ce type d'initiative. Bien que cette recherche ne confirme pas le rôle modérateur du soutien des pairs, elle souligne tout de même son importance. Dans le cadre d'une intervention psychoéducatrice, ces résultats de recherche pourraient s'avérer fort utiles lors de l'élaboration, de l'implantation et de l'évaluation de programmes d'intervention ciblant la problématique de la violence et de l'intimidation à l'école (ex. : programmes de promotion des conduites pacifiques, groupes de médiateurs, plan d'action pour contrer la violence et l'intimidation à l'école, etc.).

En terminant, il importe de rappeler que les différents acteurs des milieux scolaires, qu'il s'agisse des dirigeants d'établissements, des intervenants, des enseignants, des parents ou des jeunes eux-mêmes, peuvent tous contribuer, chacun à leur manière, à favoriser la création de milieux éducatifs plus harmonieux et sécuritaires.

Références

- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9* (3), 212-230.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987) The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16* (5), 427-454.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 27* (7), 713-732.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology, 3* (2), 237-254.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10* (1), 17-31.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review, 23* (2), 165-174.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N., & Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Berdondini, L., & Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy, 18* (1), 99-102.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development, 10* (2), 272-274.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18* (2), 117-127.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12* (3), 315-329.

- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 461-466.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (1), 73-87.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14 (4), 371-387.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11 (2), 215-232.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24 (6), 815-823.
- Charach, A., Pepler, D. J., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 559-567.
- Couture, C., & Desbiens, N. (2004). L'intimidation : êtes-vous prêt à y faire face? Dans C. Beaumont, C. Couture, N. Desbiens, C. Sansfaçon, & G. Vachon (Éds), Ville-École-Intégration-Enjeux. Intervenir auprès des jeunes en difficulté de comportement : une affaire de cœur et de raison. *Revue Ville-École-Intégration-Enjeux*, 8, 143-153.
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). 'We're Not Friends Anymore! Unless...': The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Aggressive Behavior*, 32 (4), 294-307.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.

- Craig, W. M., Peters, R. DeV., & Konarski, R. (1998). L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada. Ressources humaines et Développement social Canada. Document consulté le 20 février 2009 de <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/dsc/fpcr/publications/recherche/1998-000130/page00.shtml>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66* (3), 710-722.
- Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boy's bullying. *Child Study Journal, 30* (3), 169-186.
- Debarbieux, É. (2004). La violence à l'école: une mondialisation? *Ville-École-Intégration-Enjeux, 8*, 11-31.
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment, 4* (1), 45-55.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J. A., Pereira, B., et al. (2004). Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior, 30* (1), 71-83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development, 78* (3), 326-333.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 75* (4), 1076-1086.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence, 18* (6), 634-644.
- 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 & Treatment of Children, 18* (3), 282-298.
- Gagné, R. (1996). *Adaptation du Questionnaire d'intimidation d'Olweus*. Granby : Commission scolaire des Cantons.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology, 78* (1), 109-125.

- Glew, G., Rivara, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review, 21* (6), 183-190.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21* (1), 29-49.
- Hersh, A. M. B. (2002). *Peer victimization and adjustment*. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35* (1), 94-101.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33* (6), 1032-1039.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36* (8), 984-994.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International, 13* (1), 5-16.
- Juvonen, J., Graham, S., Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112* (6), 1231-1237.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school--an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23* (6), 661-674.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25* (2), 81-89.
- Kilpatrick Demaray, M., & Kerres Malecki, C. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in an Urban Middle School. *School Psychology Review, 32* (3), 471-489.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences. Third Edition*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67* (4), 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology, 34* (3), 267-283.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology, 9* (1), 59-73.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect, 22* (7), 705-717.
- Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative (LARIPE). (1989). Échelle d'environnement familial (FES). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ladd, G. W., & Ladd, B. K. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology, 34* (6), 1450-1458.
- Lagerspetz, K. M., 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* (6), 403-414.
- Lepage, C. (2007). *Intimidation et dépression chez les adolescents : description du phénomène et étude des liens avec l'environnement scolaire*. Thèse inédite, Université de Montréal.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Ylc, C. (2006). Direct and Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated With Adolescents Involved in Bullying and Victimization. *Aggressive Behavior, 32* (6), 551-569.
- Martin, D., & Tozzi, R. (2003, mai). *L'intimidation et ses préventions: Quoi en dire? Quoi en faire?* Présentation au personnel d'établissement scolaire. Commission scolaire de Montréal.
- Meloche, J., & Allaire, J.-F. (2007). *Régression logistique*. Centre de recherche : Institut Philippe-Pinel de Montréal. Montréal : Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). Colloque sur l'intimidation et le taxage à l'école. *Virage, 5* (4), 1-6.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011. Version abrégée*. Québec : Gouvernement du Québec. Document consulté le 2 février 2009 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). Indices de défavorisation 2008-2009. Québec : Gouvernement du Québec. Document consulté en ligne le 30 janvier 2009 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1984). *Family Environment Scale: Manual. Second printing*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Morris, K. L. (2008). *Familial antecedents of bullying and victimization: The moderating role of social support*. Thèse inédite de doctorat, University of California Riverside.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39 (154), 315-335.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.
- Noël, J.-M., Leclerc, D., & Strayer, F. F. (1990). Une analyse fonctionnelle du répertoire social des enfants d'âge préscolaire en groupes de pairs. *Enfance*, 45 (4), 405-421.
- O'Connell, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D. J., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C., & Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among elementary and middle school children*. US Department of Education, Educational Resources Information Center (ERIC). Document consulté le 10 octobre 2008 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/5e/86.pdf
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford England: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16 (6), 644-660.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: University of Bergen.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA US: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlement et brutalité: les faits, les solutions*. Paris: ESF Éditeur.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13 (2), 255-277.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- 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 (2), 216-224.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (2), 259-280.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32 (4), 376-384.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79 (2), 325-338.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., Egan, S. K. (2001). Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and New Model of Family Influence. Dans J. Juvonen, & S. Graham (éds), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. (pp. 73-104). New York, NY US: Guilford Press.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24 (6), 807-814.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of Perceived Social Support From Friends and From Family: Three Validation Studies. *American Journal of Community Psychology*, 11 (1), 1-25.

- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology, 154* (4), 501-513.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology, 3* (4), 465-476.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23* (1), 57-68.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22* (1), 1-15.
- Schmidt, M. E., & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly, 53* (3), 439-460.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28* (2), 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development, 68* (4), 665-675.
- 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. Dans J. Juvonen, & S. Graham (éds), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. (pp. 73-104). New York, NY US: Guilford Press.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3* (3), 405-417.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27* (2), 101-110.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29* (3), 239-268.
- Soucy, N., & Larose, S. (2000). Attachment and Control in Family and Mentoring Contexts as Determinants of Adolescent Adjustment to College. *Journal of Family and Psychology, 14* (1), 125-143.

- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41* (3), 283-293.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, 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* (6), 419-428.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., et al. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health, 9* (1), 8-23.
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 26* (2), 166-172.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY US: Guilford Press.
- Vendette, K., & Marcotte, D. (2000). Le rôle modérateur du soutien social sur la relation entre les stratégies d'adaptation et la dépression à l'adolescence. *Science et comportement, 28* (2), 129-144.
- Verlaan, P., & Besnard, T. (2006). Les conduites agressives indirectes. Développement, contexte et dynamique relationnelle. Dans P. Verlaan, & M. Déry (Éds.), *Les conduites antisociales des filles. Comprendre pour mieux agir*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Westermann, L. D. (2008). *The social support and self-esteem of victims of relational bullying*. Thèse inédite de doctorat, Northern Illinois University.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35* (1), 3-25.
- Zimmermann, P. (2003). L'attachement à l'adolescence: mesure, développement et adaptation. Dans G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson, & G. Moran (Éds), *Attachement et développement: le rôle des premières relations dans le développement humain*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.