

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

*LES RELATIONS DIFFICILES AVEC LES PAIRS ET AVEC L'ENSEIGNANT À
L'ÉCOLE PRIMAIRE : LIENS LONGITUDINAUX ET RÉCIRPOQUES?*

ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT EN
PSYCHOLOGIE

MARIE-ÈVE ROULEAU

JANVIER 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Remerciements

En premier lieu, un grand merci à Mara Brendgen qui fut une directrice d'essai exceptionnelle. Bien sûr pour ses vastes connaissances aux plans statistiques et méthodologiques, sa merveilleuse capacité à les vulgariser, sa rigueur scientifique, mais également pour son approche humaine de la supervision, sa grande disponibilité et son sourire réconfortant.

Merci à l'équipe du GRIP qui m'a donné accès à sa banque de données longitudinales. Un merci spécial aux enfants, aux parents et aux enseignants qui ont accepté généreusement de donner du temps à la recherche. Un grand merci à Brigitte Wanner, Marie-Hélène Verronneau et Alain Girard pour leur inestimable soutien au plan des analyses statistiques.

Merci à Thérèse Bouffard, Catherine Gosselin et Christa Japel pour leurs commentaires et critiques judicieuses qui ont contribué à rehausser la qualité de cet essai.

Finalement, merci à ma famille et à mes amis pour leur support inconditionnel pendant toutes ces années. Merci à Gisèle, Denis, Dominique, Stéphanie, Catherine, Annabel et Nadine! Un merci spécial à Luc, mon mari, pour la douceur et la constance de sa présence à mes côtés.

Table des matières

Liste des figures.....	5
Liste des tableaux.....	6
Liste des abréviations et des acronymes.....	7
Résumé.....	8
Introduction.....	11
Contexte théorique.....	15
Abus verbal par l'enseignant.....	15
Conséquences de l'abus verbal par l'enseignant.....	20
Facteurs prédicteurs de l'abus verbal par l'enseignant	23
Rejet par les pairs.....	27
Conséquences du rejet par les pairs.....	29
Facteurs prédicteurs du rejet par les pairs.....	31
Abus verbal par l'enseignant et rejet par les pairs : influence réciproque?.....	34
L'abus verbal par l'enseignant peut-il mener au rejet par les pairs?.....	35
Le rejet par les pairs peut-il mener à l'abus verbal par l'enseignant.....	39
Présente étude.....	43
Questions et hypothèses de recherche.....	43
Méthode.....	45
Échantillon.....	45

Mesures.....	46
Procédure.....	50
Considérations éthiques.....	50
Résultats.....	52
Statistiques descriptives, corrélations bivariées, analyses de données manquantes.....	52
Mise à l'épreuve du modèle proposé.....	54
Méthode d'estimation et grandeur de l'échantillon.....	54
Étapes de l'analyse de sentier.....	56
Modèle final.....	60
Variables contrôles.....	60
Coefficients de stabilité.....	60
Associations entre les mesures concurrentes.....	61
Associations transactionnelles.....	61
Discussion.....	62
Interprétation des résultats.....	62
Implications.....	68
Forces et limites.....	71
Conclusion.....	75
Références.....	76

Liste des figures

Figure		Page
1	Modèle postulé	100
2	Modèle final	101

Liste des tableaux

Tableau		Page
1	Moyennes (M), écarts-types ($ÉT$), valeurs d'asymétrie et d'aplatissement des variables du modèle	102
2	Matrice de corrélations des variables à l'étude ($N = 399$)	103
3	Matrice de corrélations des variables à l'étude en fonction des filles (177) et des garçons (222).....	104
4	Indices d'ajustement des modèles évalués et résultats du test de différence Khi-carré.....	105

Liste des abréviations et des acronymes

APSAC	American Professional Society on the Abuse of Children
AVE	Abus verbal par l'enseignant
KIVA	Kiusaamista Vastaa (contre le bullying)
RP	Rejet par les pairs
SSÉ	Statut socio-économique

Résumé

Le but de la présente étude est d'évaluer les liens longitudinaux et potentiellement réciproques entre l'abus verbal effectué par l'enseignant (AVE) et le rejet par les pairs (RP) au cours du primaire. L'abus verbal fait partie de la catégorie « abus psychologique et mauvais traitement fait à l'endroit d'un enfant » (APSAC, 1995; Garbarino, Guttman, et Seeley, 1986; Glasser, 2002; Hart, Brassard et Germain, 1987; Olweus, 1996). Selon les experts, les comportements d'AVE les plus souvent répertoriés sont : ridiculiser, taquiner, donner des noms, rabaisser, émettre des prédictions ou des comparaisons négatives, intimider ou crier après un enfant (Casarjian, 2000; Garbarino et al., 1986; Hart, Brassard, et Germain, 1987; Olweus, 1996; Schaefer, 1997). Le RP quant à lui prend forme lorsqu'un enfant est la cible d'une aversion active de la part de ses pairs qui peut être accompagnée par des degrés variés de victimisation, d'exclusion ou d'isolement intentionnel des activités de groupe (MacDougall, Hymel, Vaillancourt, et Mercer, 2001). Environ 15% de jeunes nord-américains sont abusés verbalement par un enseignant (Brendgen, Wanner et Vitaro, 2006) ou encore rejetés par leurs pairs (Terry et Coie, 1991). Ces deux phénomènes semblent stables et ont des conséquences néfastes considérables. L'abus verbal par l'enseignant augmente le risque que le jeune ait des problèmes de comportement à court terme, tels une baisse du rendement scolaire et un comportement perturbateur (Brendgen et al., 2006). Le rejet par les pairs quant à lui est associé à des comportements agressifs, des troubles émotionnels et à des problèmes d'adaptation personnelle et scolaire (Deater-Deckard, 2001; Kupersmidt, Coie, et

Dodge, 1990). Qu'en est-il des jeunes qui expérimentent ces deux phénomènes à la fois? Aucune étude n'a encore abordé la question. Pourtant, comme ces deux phénomènes sont présents dans un même environnement, il est probable qu'ils soient expérimentés par un même jeune. D'ailleurs, il est possible que l'AVE et le RP s'influencent mutuellement et créent un cercle vicieux où un phénomène négatif entraîne un autre. Il apparaît donc pertinent d'étudier de concert ces deux phénomènes, afin d'avoir un portrait réaliste de ce qui peut se produire à l'école. Ainsi, les objectifs de la présente étude sont : 1) vérifier si l'AVE prédit une augmentation du RP l'année suivante (H1) et inversement, si le RP prédit une augmentation de l'AVE l'année suivante (H2); 2) observer si les liens entre l'AVE et le RP varient au cours du développement, du passage de T2 à T5; 3) examiner s'il y a des différences entre les garçons et les filles dans la relation longitudinale entre l'AVE et le RP.

399 élèves francophones en provenance de 5 écoles québécoises ont été évalués chaque année de la 1^{ère} à la 4^e année du primaire. L'abus verbal par l'enseignant et le rejet par les pairs étaient évalués via un processus de nomination par les pairs. Les enseignants complétaient un questionnaire portant sur le comportement de leurs élèves, dont le niveau d'agressivité, et les parents complétaient un questionnaire à la maison qui permettait d'obtenir leur statut socio-économique.

Une analyse de sentier a été effectuée pour examiner les liens longitudinaux entre le rejet par les pairs (RP) et l'abus verbal par l'enseignant (AVE) au primaire. Elle a révélé une relation longitudinale entre l'AVE et le RP de T2 à T4, mais uniquement allant du RP vers l'AVE l'année suivante. Ainsi, le fait d'être rejeté par la majorité du

groupe (les élèves) augmente la probabilité d'être également victime d'abus verbal par l'enseignant l'année suivante, et ce de la 1^{ère} à la 4^e année du primaire. Toutefois, le fait d'être victime d'AVE n'est pas apparu être un facteur prédicteur du RP l'année suivante. Nous ne pouvons donc pas conclure à une relation réciproque entre les deux phénomènes mais seulement à un lien uni-directionnel. Puis, il ne semble pas que le niveau scolaire de l'élève ou encore son sexe modère ce lien uni-directionnel. En effet, la relation allant du RP vers l'AVE est apparu stable de la 1^{ère} à la 4^e année, et ce pour les filles comme pour les garçons.

En conclusion, la relation longitudinale allant du RP vers l'AVE est élaborée sous l'angle des phénomènes de groupe, puis l'attitude et la réaction des enseignants et de l'équipe-école face au phénomène de RP sont questionnées. Finalement, différentes pistes de recherche sont proposées en vue de mieux comprendre les processus sous-jacents aux présents résultats.

Mots-clés : abus verbal, rejet par les pairs, enfants, enseignants, école primaire

Introduction

À travers les années, des chercheurs se sont afférés à démontrer l'importance des relations sociales dans le développement psychologique de l'humain. Parmi les théories les plus contemporaines, il y a la théorie du contrôle sociale (Hirschi, 1969), la théorie bioécologique (Bronfenbrenner, 1979), la théorie de l'attachement (Bowlby, 1982), et la théorie du système développemental (Ford et Lerner, 1992) qui malgré des angles de recherche bien différents, font effectivement ressortir que l'individu ne se construit pas isolément (Murray et Greenberg, 2000). Cela débute à l'enfance avec les relations et les expériences sociales expérimentées dans divers contextes, qui influencent l'adaptation comportementale, émotionnelle, motivationnelle et scolaire (Connell et Wellborn, 1991; Pianta, 1999; Sameroff, Bartko, Baldwin, Baldwin, et Seifer, 1998; Yates, Egeland, et Sroufe, 2003). Plusieurs de ces études rappellent d'ailleurs que le milieu scolaire est un lieu de socialisation important et que les enseignants et les pairs y sont des acteurs influents. La relation enseignant-élève influence l'adaptation sociale en classe (Pianta, 1999). Les enseignants sont appelés à réguler le niveau d'activités de l'enfant, ses communications et le contact avec les pairs (Howes et Hamilton, 1993; Howes, Hamilton et Matheson, 1994; Pianta, 1997), puis à lui fournir du soutien et à lui apprendre des habiletés d'adaptation (Doll, 1996). Selon la perspective des enfants, une relation positive avec l'enseignant peut d'ailleurs les protéger des conséquences d'une faible performance scolaire et d'un environnement peu soutenant à la maison (Cicchetti et Lynch, 1993). De leur côté, les relations positives avec les pairs peuvent favoriser l'apprentissage d'habiletés

sociales, la connaissance de soi et le développement de l'estime de soi, fournir du soutien émotionnel, des ressources cognitives lors de périodes difficiles (Hartup, 1993) et un sentiment d'appartenance au groupe qui est une source fondamentale de motivation pour l'être humain (Baumeister et Leary, 1995). Les enfants rapportent d'ailleurs que les relations avec leurs pairs sont au centre de leurs préoccupations (Ladd, 1990).

Malheureusement, pour certains la salle de classe est la scène de moments difficiles. Environ 15% de jeunes nord-américains sont abusés verbalement par un enseignant (Brendgen et al., 2006) ou encore rejetés par leurs pairs (Terry et Coie, 1991). Ces deux phénomènes semblent stables et ont des conséquences considérables. L'abus verbal par l'enseignant (AVE) peut mener à une aggravation des problèmes comportementaux présents chez l'enfant, tels une perte d'attention et un comportement perturbateur (Brendgen et al., 2006). Le rejet par les pairs (RP) est également associé à une augmentation des comportements agressifs et des problèmes d'adaptation personnelle, scolaire et sociale (Deater-Deckard, 2001; Hawker et Boulton, 2000; Kupersmidt et al., 1990). Qui sont les jeunes les plus à risque de traverser de telles difficultés? La présence de certains problèmes de conduite et d'attention (Brendgen, et al., 2006), une faible motivation scolaire et un faible concept de soi scolaire (Casarjian, 2000) augmentent le risque d'être victime d'AVE (Brendgen et al., 2006). Pour ce qui est du RP, le fait d'être isolé socialement, déranger, non-collaboratif, hyperactif, anxieux, immature, de manquer d'habiletés sociales (Ledingham et Schwartzman, 1984; Putallaz et Gottamn, 1981), de faire

partie d'une minorité ethnique (Kistner, Metzler, Gatlin, et Risi, 1993) ou d'avoir un handicap (Hartup, 1983) augmentent les probabilités d'en être victime. D'autres caractéristiques personnelles des victimes d'AVE et des victimes de RP se recoupent. Ainsi, il semble que les garçons soient plus à risque que les filles d'être la cible de l'AVE (Casarjian, 2000; Brendgen et al., 2006) et du RP (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982). Puis, un enfant qui présente des comportements agressifs à l'endroit de l'enseignant ou de ses pairs est plus à risque de vivre de l'AVE (Olweus, 1996; Casarjian, 2000) et du RP (Vitaro, Tremblay, Gagnon, et Boivin, 1992; Coie et Cillessen, 1993; Newcomb, Bukowski, et Pattee, 1993; Coie et Dodge, 1998; Rubin, Bukowski, et Parker, 1998).

Plusieurs auteurs ont examiné les caractéristiques personnelles de l'élève pouvant déclencher de l'AVE ou du RP. Aucun n'a encore abordé la possibilité que les deux phénomènes s'inter-influencent. Pourtant, comme les deux sont présents dans un même environnement, il est probable qu'ils soient expérimentés par un même jeune. Par exemple, les élèves qui voient un camarade de classe recevoir des surnoms peu flatteurs par l'enseignant pourraient à leur tour l'ostraciser. Puis, un enseignant pourrait adopter une perception négative d'un enfant rejeté par ses pairs. Le présent projet de recherche doctorale propose d'étudier les liens réciproques entre l'AVE et le RP, afin d'avoir un portrait réaliste de ce qui peut se produire à l'école, et de proposer des pistes d'intervention conséquentes. Pour ce faire, il sera d'abord question de l'AVE, puis du RP. Dans les deux cas, la prévalence, les conséquences et les facteurs prédisposant de la problématique seront évoqués à l'aide des principales études

connues dans le domaine. Par la suite, le but du présent projet, soit l'étude de l'influence réciproque et longitudinale de l'AVE et du RP, sera explicité et détaillé en trois objectifs. Puis, une série d'hypothèses soutenues par la littérature actuelle dans le domaine sera présentée.

Contexte théorique

Abus verbal par l'enseignant

L'abus verbal par l'enseignant (AVE) est un phénomène répertorié dans plusieurs pays : *Afrique du Nord* (Elbedour, Center, Maruyama, et Assor, 1997), *Zimbabwe* (Shumba, 2002), *Israël* (Benbenishty, Zeira, Astor et Khoury-Kassabri, 2002), *Norvège* (Olweus, 1996), *États-Unis* (Casarjian, 2000; Twemlow, Fonagy, Sacco et Brethour, 2006), *Australie* (Delfabbro et al., 2006), *Canada* (Brendgen et al., 2006). Autant les élèves (Casarjian, 2000; Benbenishty et al., 2002; Delfabbro et al., 2006; Olweus, 1996; Twemlow et al., 2006), les parents, les stagiaires en enseignement (Shumba, 2002), que les enseignants eux-mêmes (Twemlow et al., 2006) ont fait part à ces chercheurs qu'ils avaient subi, été témoins ou avaient perpétré un tel abus.

L'abus verbal était dès la fin des années 90 pointé du doigt comme la forme d'abus la plus commune (Forth et Chamberland, 1995; Sappington, Pharr, Tunstall, et Rickert, 1997), mais malheureusement la moins étudiée (Becker et al., 1995). D'ailleurs, il n'y a toujours pas de consensus dans la littérature au sujet de la définition de l'abus verbal. Toutefois, la plupart des auteurs s'entendent pour dire que ce concept fait partie de la plus grande catégorie « abus psychologique et mauvais traitement fait à l'endroit d'un enfant » (APSAC, 1995; Garbarino et al., 1986; Glaser, 2002; Hart et al., 1987; Olweus, 1996). L'American Professional Society on the Abuse of Children (APSAC) a statué en 1995 qu'il y avait abus psychologique lorsque le répondant de l'enfant avait un patron répété de comportements faisant comprendre à l'enfant qu'il était sans valeur, défectueux, non aimé, en danger ou

qu'il avait de la valeur seulement lorsqu'il répondait au besoin de l'autre. Ce regroupement a alors répertorié six formes d'abus psychologique, soit : 1) repousser avec mépris l'enfant; 2) le terroriser; 3) l'exploiter / le corrompre; 4) nier ses besoins affectifs; 5) l'isoler; 6) le négliger au point de vue de la santé mentale et physique ou de l'éducation (Glaser, 2002). Plusieurs chercheurs ont par la suite tenté de préciser les différents paramètres de l'abus psychologique (Casarjian, 2000, pour une revue). Parmi les premiers auteurs à avoir traité de la sphère verbale de la violence psychologique, l'on retrouve Vissing, Straus, Gelles, et Harrop (1991) qui ont abordé ce concept en termes d'agression verbale, soit « une communication qui a pour but de causer de la souffrance à une autre personne, ou une communication perçue comme ayant ce but ». Par la suite, les auteurs ont débattu pour tenter de savoir si l'abus verbal pouvait être commise et/ou omise, c'est-à-dire si elle pouvait avoir une fin instrumentale et/ou favoriser l'expression de l'agressivité. Schaefer (1997) a pour sa part effectué un sondage auprès de parents et de professionnels de la santé et a ensuite regroupé les différents comportements d'abus verbal rapportés en dix catégories: 1) rejeter ou retirer son amour « Personne ne peut t'aimer »; 2) rabaisser « Tu es stupide »; 3) perfectionnisme « Comment as-tu pu arriver deuxième? »; 4) prédiction négative « Tu ne vas jamais rien réussir »; 5) comparaison négative « Pourquoi ne peux-tu pas être davantage comme Julie qui est première de classe? »; 6) utiliser l'enfant comme bouc émissaire « C'est à cause de toi si la discipline est difficile à conserver en classe »; 7) intimidation « Regardez, tout le monde, de quoi à l'air bébé Tom »; 8) blasphémer « Va en enfer »; 9) menacer « Je vais te faire échouer »; 10)

culpabiliser « Comment peux-tu faire ceci après tout ce que j'ai fait pour toi ». Selon des adolescents américains ayant été victimes d'abus psychologiques par leur enseignant, le fait qu'un adulte se moque d'eux, dise des choses blessantes à propos de leur famille ou les taquine à propos de la couleur de leur peau ou de leur nationalité ont été les formes d'abus psychologiques les plus traumatisantes (Whitted et Dupper, 2008). À ce jour, il n'y a toujours pas de consensus quant à la définition de l'AVE, mais les comportements le plus souvent cités en exemple se recoupent : ridiculiser, taquiner, donner des noms, rabaisser, émettre des prédictions ou des comparaisons négatives, intimider ou crier après un enfant (Casarjian, 2000; Garbarino et al., 1986; Hart et al., 1987; Olweus, 1996; Schaefer, 1997).

Au départ, les études s'intéressant à l'AVE étaient davantage de type anecdotique, c'est-à-dire que des épisodes d'AVE étaient rapportés par différents individus. À titre d'exemple, une étude de Brannan (1972) fit ressortir que plusieurs adultes rapportaient spontanément des expériences d'AVE lorsqu'on leur demandait de parler de l'expérience la plus difficile de leur vie. Depuis, les auteurs se sont intéressés à la question de la prévalence du phénomène. Dans une étude menée au Zimbabwe (Shumba, 2002), des stagiaires en enseignement et des enseignants ont reconnu avoir surpris des comportements d'AVE chez leurs collègues, et ce plus fréquemment chez des femmes (environ 69%) que chez des hommes (environ 31%). Le fait d'être stagiaire ou enseignant ne semble pas avoir un impact considérable sur ce résultat. Casarjian (2000) a interviewé de son côté des élèves du secondaire aux États-Unis. Plus de la moitié de son échantillon a rapporté avoir été victimes d'AVE six fois ou

plus au cours de la dernière année, mais aucune différence liée au sexe des enseignants n'a été trouvée. Delfabbro et al. (2006) ont pour leur part obtenu des résultats similaires avec un échantillon australien. Ils ont trouvé que plus de la moitié des élèves (moyenne = 15,2 ans) interrogés avait été victime d'AVE « parfois » ou « souvent ». Twemlow et al. (2006) ont de leur côté fait ressortir que 70% des élèves américains du primaire interrogés avait été victimes d'AVE « parfois » et 18% « fréquemment ». Puis, 40% des enseignants de leur échantillon avaient usé d'AVE au moins une fois dans leur carrière, dont 30% « à quelques reprises » et 2% « fréquemment ». Une prévalence relativement élevée lorsque l'AVE est mesuré à l'aide de l'auto-évaluation.

L'évaluation par les pairs est une autre méthode pour mesurer le présent phénomène. Elle trouve ses adeptes, car elle permet d'augmenter le nombre de juges et ainsi l'objectivité et la validité de la mesure (Coie et al., 1982; Hughes, Cavell et Willson, 2001). Olweus (1996), chercheur norvégien, a été le premier à en faire usage pour mesurer la prévalence de l'AVE qu'il nomme dans son étude le « bullying ». Ce concept y est défini en termes comportementaux: « L'enseignant dit des choses blessantes de façon systématique à un élève ou comme s'il agissait de manière hautaine ou arrogante à son égard ». L'abus doit avoir lieu au moins deux fois par mois selon les critères adoptés par le présent auteur. L'étude menée auprès d'un échantillon norvégien a fait ressortir qu'une minorité d'élèves du secondaire avaient été victimes d'AVE. Seulement 1,67% des élèves étaient victimes d'AVE lorsque pour être identifié comme victime d'AVE, un jeune devait avoir été nommé par

quatre confrères de classe. Ce taux grimpait à 5,2% lorsque l'évaluation d'un seul élève était retenue.

Brendgen et al., (2006) ont également employé cette méthode de mesure de l'AVE auprès d'un échantillon canadien d'élèves qui furent évalués à chaque année, de la maternelle à la sixième année. Cette fois, l'AVE était opérationnalisé ainsi : « Qui se fait souvent harceler par l'enseignant? », ce qui pouvait inclure le fait d'être réprimandé, blâmé ou de se faire crier après. Même si les enfants étaient encouragés à nommer jusqu'à 3 collègues de classe, la majorité des élèves ont identifié un seul collègue victime d'AVE. Les auteurs avancent que ce patron s'est probablement produit en raison de la faible fréquence de l'AVE. À chaque année, le nombre total de nominations était calculé pour chaque participant et standardisé dans le groupe, afin d'obtenir un score global d'AVE. Pour s'assurer d'identifier les enfants qui expérimentaient de façon notable de l'AVE, et pas seulement les enfants qui recevaient de l'attention négative de temps à autre, les auteurs se sont référés aux critères utilisés pour identifier les victimes de RP (i.e. Schwartz, 2000; Schwartz, Dodge, Pettit et Bates, 1997). Plus spécifiquement, seulement les enfants qui se situaient dans le dixième percentile de la distribution, à un temps donné d'évaluation, étaient considérés comme une cible d'AVE à ce temps de mesure par Brendgen et al., (2006). En moyenne, les enfants situés dans le dixième percentile recevaient 7,2 nominations, alors que ceux situés en deçà du dixième percentile obtenaient 0,2 nominations. Le nombre moyen de nominations des enfants-victimes dans l'étude de Brendgen et al. (2006) était ainsi à un niveau semblable ou même plus élevé que celui

d'Olweus (1996). Dans le premier bloc d'analyses, Brendgen et al. (2006) ont tenté d'identifier de façon empirique des profils longitudinaux distincts d'AVE à l'aide d'une analyse de trajectoires. Il est ressorti qu'un modèle en deux groupes reflétait le mieux les données analysées. Ainsi, la vaste majorité des élèves du primaire (85%) n'expérimentaient pas d'AVE à un niveau élevé d'une année à l'autre (groupe 1). Puis, environ 15% des québécois recensés avaient un risque élevé d'en être victimes (groupe 2). Ces résultats laissent croire que l'AVE est un phénomène stable pendant le primaire, car c'est le même (petit) groupe d'enfants qui est le cible de l'AVE d'une année à l'autre même, et ce malgré le fait que la figure enseignante change à plusieurs reprises au cours du primaire.

En résumé, bien que les taux de prévalence varient d'une population à l'autre, d'une méthode de mesure à l'autre, tous les résultats convergent vers une même réalité : l'AVE fait des victimes. Selon Brendgen et al., (2006), cela pourrait se produire dès la maternelle et la probabilité de la subir augmenterait avec le passage des années.

Conséquences de l'abus verbal par l'enseignant

Les conséquences de l'AVE répertoriées à ce jour semblent importantes. Les études d'Olweus (1996) et de Casarjian (2000) ont été les premières à faire ressortir un lien entre l'AVE et des difficultés d'adaptation chez l'élève. Une corrélation significative a été observée entre l'AVE et les comportements agressifs de l'enfant à l'endroit de son enseignant. De plus, Olweus (1996) et Casarjian (2000) ont fait ressortir que l'AVE était relié à des difficultés d'adaptation à l'école, telles que

mesurées par la motivation scolaire et le concept de soi scolaire. La nature corrélationnelle de ces études ne permettait toutefois pas de mettre en lumière la direction de l'effet entre l'AVE et l'adaptation de l'enfant.

Brendgen et al. (2006) ont permis de pousser l'étude des conséquences de l'AVE un peu plus loin dans une étude longitudinale du phénomène, de la maternelle à la sixième année. Il a été trouvé que l'AVE apporte une contribution additionnelle à la prédiction du comportement délinquant chez des enfants de sixième année (également prédit par le sexe de l'enfant et la présence de problème de conduite chez celui-ci), mais seulement chez ceux qui sont modérément acceptés par leurs pairs. Ce qui peut s'expliquer par le fait que l'appartenance à un groupe de pairs est le meilleur prédicteur des actes délinquants et donc qu'il s'agirait d'une condition essentielle pour observer un lien prédictif entre l'AVE et le comportement délinquant. Ensuite, l'AVE expérimenté entre la maternelle et la 4^e année semble affecter la réussite scolaire en sixième année, mais ce uniquement chez les enfants qui n'ont pas rencontré de difficulté au plan de l'attention pendant cette période. Face à ce résultat, et en se basant sur le pourcentage de variance expliquée de la variable « difficultés scolaires » par les problèmes d'attention (36%), les auteurs avancent l'hypothèse qu'il y aurait un « effet plafond » pour les enfants ayant un problème d'attention. En d'autres mots, les enfants ayant un problème d'attention seraient déjà « suffisamment » à risque de rencontrer des difficultés au plan scolaire, et ce peu importe les autres facteurs de risque en présence, tel l'AVE. Si l'AVE s'ajoutait à ces

problèmes d'attention, elle ne pouvait par conséquent augmenter ce risque de façon significative.

Au delà des conséquences à court-terme, Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski, et Tremblay (2007) ont aussi fait ressortir des conséquences à moyen et long-terme de l'AVE. Expérimenté au primaire, cet abus permettait de prédire l'augmentation des difficultés d'adaptation au plan comportemental, de la maternelle à l'adolescence. Ce résultat fut significatif même lorsque les effets du statut socio-économique, du caractère antisocial de la personne, de l'anxiété, de la performance scolaire et de la préférence sociale des pairs furent contrôlés. Puis, cette équipe de chercheurs a également fait ressortir que l'AVE pouvait avoir un impact au niveau du concept de soi scolaire même si d'autres facteurs de risque étaient contrôlés. Cet effet se retrouvait de façon plus importante chez les filles. Les auteurs mettent ce résultat en relation avec le fait que les filles ont un plus grand besoin d'être approuvées socialement que leurs confrères masculins (Harter, 1975). Ils émettent également l'hypothèse que les filles et les garçons ont un style attributionnel différent face à l'AVE. Les garçons étant plus souvent la cible de l'AVE que les filles, ils pourraient faire une attribution externe (ex. : « D'autres garçons de la classe se font pointer du doigt par l'enseignant. Ce n'est pas de ma faute si l'enseignant n'aime pas les garçons. ») et ainsi protéger leur estime d'eux-mêmes. Comme il est plus rare qu'une jeune fille soit victime d'AVE, celle qui en subirait ne pourrait recourir à cette distorsion cognitive et aurait tendance à faire une attribution interne de l'AVE (ex. : « Si l'enseignant me dit que je suis née pour un petit pain, c'est qu'il doit avoir raison

puisque je suis la seule fille comme ça dans ma classe. ») Ce qui pourrait venir affecter son concept de soi scolaire ultérieurement, qui est d'ailleurs un prédicteur important de la performance scolaire subséquente (Guay, Marsh, et Boivin, 2003; Wentzel, Barry et Caldwell, 2004). Dans cet ordre d'idées, il semble que l'AVE pourrait avoir un impact à long terme sur la performance scolaire des élèves de sexe féminin. En effet, il est ressorti que le fait d'expérimenter de l'AVE au primaire ait un impact sur l'obtention d'un diplôme d'étude secondaire pour celles-ci (Brendgen et al., 2007). Les filles victimes d'AVE auraient moins de chance d'obtenir un diplôme au début de l'âge adulte (i.e. à l'âge de 23 ans). Finalement, Brendgen et al., (2007) ont également découvert qu'un niveau élevé d'AVE expérimenté au début de l'âge scolaire permettait de prédire la survenue de comportements antisociaux vers l'âge de 23 ans, et ce au-delà de l'effet du sexe des participants et en contrôlant le statut socio-économique, les problèmes de comportements, l'anxiété, la performance scolaire et le rejet par les pairs à l'enfance. Les auteurs indiquent que ce résultat est en lien avec la proposition théorique de Kaplan (1982) qui stipule que le fait d'être rejeté par un agent de socialisation important comme un enseignant, peut affecter la motivation de l'enfant à se conformer aux normes sociales enseignées par ce dernier.

Facteurs prédictifs de l'abus verbal par l'enseignant

Face aux taux d'AVE non-négligeables répertoriés dans des écoles primaires et secondaires de plusieurs pays, ainsi que les conséquences importantes qui en découlent, il semble primordial d'identifier les facteurs qui permettent de prédire un tel comportement chez l'enseignant. Malgré un faible nombre d'études répertoriées à

ce sujet, il semble y avoir plusieurs variables qui peuvent jouer un rôle important à ce niveau. Par exemple, il est apparu que les garçons courent un plus grand risque d'être la cible d'AVE (Casarjian, 2000; Brendgen et al. 2006). La présence de certains problèmes de conduite et d'inattention, plus fréquents chez les garçons, augmente également ce risque. Brendgen et al. (2006) précisent à ce sujet que les enfants qui ont des problèmes de comportement (i.e.: inattention et comportements antisociaux) peuvent déranger le fonctionnement de la classe et peuvent être difficiles à encadrer pour les enseignants. Il se peut que dans ce contexte, les enseignants aient moins de patience et réagissent avec un usage d'abus verbal, et ce spécialement à l'endroit des garçons. Ce qui produirait un cercle vicieux, car loin de régler le problème, ce type de réactions verbales négatives pourrait à long terme venir accroître les difficultés comportementales et scolaires de certains enfants comme nous l'avons vu précédemment.

Les caractéristiques personnelles des enseignants qui font usage d'AVE ont fait l'objet de peu d'étude et les résultats sont mitigés. Une étude pilote américaine laisse présager que les enseignants davantage établis dans la profession (i.e. 5 ans ou plus d'expérience) seraient davantage à risque d'avoir des comportements de bullying à l'égard de leurs élèves, tel de l'abus verbal (McEvoy, 2005). Une étude africaine aurait quant à elle fait ressortir que le nombre d'année d'expérience en enseignement n'est pas lié au risque de présenter ce type de comportement (Shumba, 2002). En effet autant les stagiaires en enseignement que les enseignants eux-mêmes rapportaient un nombre similaire d'abuseurs verbaux parmi leurs collègues. La

différence serait plutôt au niveau du sexe du stagiaire ou de l'enseignant selon cette étude. En effet, il serait apparu que davantage de femmes seraient identifiées par leurs collègues comme faisant usage d'abus verbal. À noter que cette différence au niveau du sexe ne s'est pas exprimée dans l'étude de Casarjian (2000). De plus amples recherches seront donc nécessaires pour élucider l'impact de l'expérience et du sexe de l'enseignant sur l'emploi d'abus verbal. Dans l'étude de Twemlow et al. (2006) cette fois, il est apparu que les enseignants du primaire qui avaient eux-mêmes expérimenté du bullying dans l'enfance étaient plus à risque de faire vivre du bullying à leurs élèves, c'est-à-dire d'utiliser leur position de pouvoir pour punir, manipuler ou être désobligeant à l'égard d'un élève et cela au-delà de ce que pourrait nécessiter une mesure disciplinaire raisonnable. Finalement, Hamre et Pianta, (2007) indiquent que les enseignants qui rapportent davantage de dépression et un sentiment d'efficacité personnel moindre auraient davantage de conflits avec leurs élèves. Ce qui pourrait éventuellement se solder par un usage d'abus verbal de la part de l'enseignant.

Les futures études qui exploreront les caractéristiques personnelles de l'enseignant, comme potentiels prédicteurs de l'AVE, pourront s'inspirer de la littérature portant sur la qualité du lien enseignant-élève qui fait ressortir plusieurs pistes intéressantes. Cette littérature s'est le plus souvent intéressée à l'impact des attentes de l'enseignant (attentes élevées versus attentes faibles) sur ses comportements ultérieurs à l'égard des élèves. Il est ressorti que certains comportements de l'enseignant pouvaient être modulés par ses attentes à l'égard de l'élève. Ainsi, l'enseignant poserait davantage de questions ouvertes, offrirait

davantage de renforcements, de feedbacks, d'occasions d'apprentissage et enseignerait davantage de matière aux élèves pour lesquels il entretient des attentes élevées (Brophy et Good, 1974 ; Badini et Rosenthal, 1989). À l'inverse, l'enseignant offrirait moins de renforcement, d'encouragement, d'attention, s'engagerait dans moins d'interactions amicales, émettrait davantage de critiques, diminuerait le contact visuel (Babad, Inbar, et Rosenthal, 1982 ; Brophy, 1981 ; Cooper et Good, 1983 ; Heller et White, 1975 ; Harris et Rosenthal, 1985) avec les élèves pour lesquels les attentes sont plus faibles. Ensuite, il a été trouvé que le ton de voix de l'enseignant varierait également en fonction de ses attentes à l'égard de l'enfant. Il emploierait un ton de voix plus hostile et moins chaleureux avec les jeunes pour lesquels il a de moins grandes attentes (Blanck et Rosenthal, 1984). La plupart des comportements dirigés vers les élèves pour lesquels l'enseignant entretient moins d'attente rappellent des comportements répertoriés sous le concept d'AVE. Il pourrait être intéressant de mesurer si la qualité des attentes et leurs fréquences varient en fonction de certaines caractéristiques individuelles de l'enseignant et qu'indirectement, cela entraîne davantage d'AVE lorsque les élèves ne rencontrent pas les standards de cet enseignant par exemple. Pour le moment, il ne semble pas que les auteurs dans le domaine de la qualité de la relation enseignant-élève aient tenté de mesurer la présence de profils types d'enseignants qui seraient plus à risque de glisser vers des comportements d'abus verbaux lorsque leurs attentes ne sont pas rencontrées. Des variables personnelles à l'enseignant, telles la méthode d'enseignement qu'il privilégie (ex. : axée sur la performance versus sur la collaboration), son état de santé

physique ou mentale, sa charge de travail, le climat général de son école, etc. pourraient venir expliquer qu'un individu au départ bien intentionné, en vienne à émettre des comportements relatifs à l'AVE parce que certaines de ses attentes ne sont pas rencontrées. En d'autres mots, l'accumulation de différents stressseurs mènerait l'enseignant à faire preuve d'abus verbal. La question qui demeure est donc de savoir si certains enseignants seraient plus à risque que d'autres, de part leurs caractéristiques personnelles et celles de leur environnement, d'être « fragilisés » au point de faire appel à des comportements d'agressivité verbale.

Rejet par les pairs

Un enfant est considéré « rejeté par ses pairs » lorsqu'il est la cible d'une aversion active de la part de ceux-ci qui peut être accompagnée par des degrés variés de victimisation, d'exclusion ou d'isolement intentionnel des activités de groupe (MacDougall, et al., 2001). Le rejet par les pairs (RP) est habituellement évalué par un processus de nomination par les pairs. Plus spécifiquement, les collègues de classe vont identifier les membres du groupe en terme de critères positifs ou négatifs (ex. : « Nomme trois collègues de classe que tu aimes; nomme trois collègues de classe que tu n'aimes pas »). Des scores d'acceptation sociale (i.e. somme des nominations positives) et de rejet (i.e. somme des nominations négatives), des scores d'impact social (i.e. acceptation + rejet) et de préférence sociale (i.e. acceptation – rejet) peuvent ensuite être calculés. Puis, d'autres auteurs proposent de dériver cinq statuts dans le groupe à partir de ces précédents calculs, soit populaire (i.e. les enfants qui reçoivent un score de préférence sociale > 1 , pointage aime le plus (AP) > 0 , aime le

moins ($AM < 0$), rejeté (pointage de préférence sociale -1 , $AP > 0$, $AM < 0$), dans la moyenne (pointage de préférence sociale et d'impact sociale $>-.5$ et $< .5$), négligé (pointage d'impact social -1 , $AP = 0$) ou controversé (pointage d'impact social > 1 , $AM > 0$, $AP > 0$) (Coie et al., 1982, Coie et Dodge, 1983). Les études qui seront abordées dans la présente section optent pour une simplification de la précédente taxonomie. Certaines en comparant le groupe des enfants rejetés aux quatre autres groupes et d'autres (i.e. la majorité des études) en optant pour un pointage continu unidimensionnel de préférence sociale (i.e. acceptation sociale versus rejet), où un pointage élevé indique que l'enfant est accepté par ses pairs et un pointage faible, qu'il est victime de rejet.

Selon Terry et Coie (1991), qui ont étudié deux larges échantillons d'enfants d'âge scolaire, il y aurait 13 à 16% des enfants qui seraient rejetés. Le rejet par les pairs semble un phénomène relativement stable (Rubin et al., 1998; Asher et Dodge, 1986; Brendgen, Vitaro, Bukowski, Doyle, et Markiewicz, 2001), avec 30 à 45% d'enfants rejetés qui demeurent exclus du groupe après une période de 4 ans (Coie et Dodge, 1983). Brendgen et al. (2001) ont étudié le phénomène sous un nouvel angle grâce à une analyse longitudinale des trajectoires du RP. Il est ressorti que le RP était relativement stable lorsque la préférence sociale était mesurée via une nomination par les pairs. Il est également apparu qu'il y avait trois trajectoires distinctes de préférence sociale dans leur échantillon d'enfants de 7 à 12 ans, soit les populaires (36%), les moyennement populaires (46%) et les rejetés (18%) dont la popularité pouvait diminuer encore davantage avec le passage du temps. Ces résultats suggèrent

que, tout comme l'AVE, le RP est un phénomène stable pendant le primaire, car c'est le même groupe d'enfants qui est la cible du rejet par les pairs d'une année à l'autre, et ce même si le groupe de pairs change au cours du primaire.

Conséquences du rejet par les pairs

Les enfants qui vivent du RP semblent plus à risque de développer des difficultés au plan scolaire (Ladd, 1990; O'Neil, Welsh, Parke, Wang, et Strand, 1997) et des problèmes de santé mentale (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo et Trost, 1973; Parker et Asher, 1987). Ainsi, il ressort que le RP favoriserait la survenue de redoublement (Coie, Lochman, Terry, et Hyman, 1992; Kuppersmidt et Coie, 1990; Ollendick, Weist, Borden et Greene, 1992), une moins bonne transition à l'école secondaire (Coie, Lochman, Terry, et Hyman, 1992), une augmentation de l'absentéisme (DeRosier, Kupersmidt, et Patterson, 1994; Kupersmidt et Coie, 1990) et une plus faible réussite scolaire au début de l'âge adulte (Bagwell, Newcomb, et Bukowski, 1998). Selon certains auteurs, le fait d'être victime de RP augmente également la probabilité de mettre fin prématurément à sa scolarisation (Ollendick et al., 1992; Comfort et Kishor, 1994), et ce surtout lorsque l'élève est agressif (Cairns, Cairns, et Neckerman, 1989; Kupersmidt et Coie, 1990).

Pour ce qui est des conséquences du RP sur la santé mentale, l'hypothèse d'un lien entre le fait d'avoir été victime de RP et la probabilité de vivre des problèmes de santé mentale à l'âge adulte (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo et Trost, 1973) a été soulevée. Cowen et al. (1973) ont fait ressortir que l'évaluation de la préférence sociale d'un élève en 3^e année, conduite par l'enseignant et les pairs, pouvait prédire

des problèmes de santé mentale de 11 à 13 années plus tard. Toutefois, la nature de la pathologie n'était pas spécifiée dans cette étude. Par la suite, Parker et Asher (1987) ont trouvé, dans le cadre de leur revue, dix études rétrospectives qui démontraient que les adultes aux prises avec un trouble psychologique avaient un passé de rejet par les pairs. Ces mêmes auteurs ont toutefois mis la main sur cinq études prospectives qui présentaient des résultats mixtes. Cette revue ne permettait pas à l'époque de tirer des conclusions définitives sur le lien prédictif entre le rejet par les pairs et la psychopathologie à l'âge adulte, mais offrait des pistes quant au lien entre le fait d'expérimenter des difficultés avec les pairs et une variété de problèmes psychiatriques (i.e. névrose, psychose, alcoolisme, trouble des conduites, schizophrénie) (Mac Dougall et al., 2001).

Par la suite, Kupersmidt et al. (1990) ont fait ressortir que le rôle du RP dans le développement de la schizophrénie n'était pas franc et variait en fonction du sexe. De façon plus spécifique, les liens entre un RP précoce et le développement d'un trouble schizophréniforme par la suite, étaient inférés à l'aide d'indices de comportements sociaux précoces. Un comportement d'isolement social permettait de prédire la schizophrénie chez les sujets féminins alors que chez les garçons, c'étaient plutôt les comportements antisociaux et les comportements d'isolement social qui permettaient de faire cette même prédiction. Par la suite, un lien directionnel significatif entre l'acceptation/le rejet par les pairs et diverses psychopathologies est ressorti de trois études longitudinales (Coie, Christopoulos, Terry, Dodge, et Lochman, 1989; Hymel, Rubin, Rowden, et Le Mare, 1990; Morison et Masten, 1991). Ces études ont montré

que la présence d'agressivité chez un enfant victime de RP prédisait des problèmes d'adaptation externalisés et que la présence d'isolement prédisait la présence de problèmes internalisés.

Facteurs prédictifs du rejet par les pairs

Face à ces conséquences au long court, il importe de se questionner sur les facteurs externes et internes à l'enfant qui permettent de prédire la survenue de RP. Pour ce qui est des facteurs externes, il semble que le contexte familial joue un rôle indéniable dans la prédiction du RP. Ainsi, les difficultés expérimentées dans le cadre de la relation parent-enfant à l'âge préscolaire (Cowan et Cowan, 2004), le manque de ressources économiques (Lockwood, Gaylord, Kitzmann, et Cohen, 2000; Garnezy et Rutter, 1983), la séparation, le divorce, le remariage d'un parent ou la perte d'un être cher dans la famille (Patterson et al., 1991) et le manque d'implication du parent dans les études de ses enfants (Stevenson et Baker, 1987) sont des exemples de facteurs de stress qui peuvent être vécus dans une famille et qui permettent de prédire des difficultés relationnelles avec les pairs, comme le rejet. À cet effet, il est apparu que les facteurs de stress expérimentés dans une famille avaient un effet cumulatif, c'est-à-dire que plus le nombre de facteurs de stress familiaux était élevé, plus l'enfant courait un risque important de vivre du rejet dans la salle de classe (Bonn, 1995; Patterson et al., 1991). Ainsi, un enfant qui expérimente un facteur de stress dans sa famille a deux fois plus de chance d'être victime de RP qu'un jeune qui ne vit pas un tel stress; l'enfant qui expérimente deux facteurs de stress a trois fois plus de chance d'être victime de RP et ainsi de suite. Cela pourrait être expliqué par le fait

qu'il y a davantage de difficultés comportementales signalées chez les enfants qui proviennent d'un foyer qui rencontre des difficultés (i.e. faible revenu, monoparentalité, chômage) (Rutter, 1979; Shaw et Emery, 1988; Hetherington, 1979; Cowen, Weissberg, et Guare, 1984) et que les difficultés comportementales sont le facteur prédicteur le plus important du RP, tel que présenté dans le prochain paragraphe. Bref, la variable « stress familial » serait un prédicteur indirect du RP, car elle serait médiée par les difficultés comportementales de la victime. D'autres auteurs ont fait ressortir que la qualité de la relation avec l'enseignant permettait de prédire la probabilité qu'un enfant expérimente des relations difficiles avec les pairs, dont la victimisation et le RP (Hamre et Pianta, 2007). Ils ont émis l'hypothèse que ce pouvait être les mêmes comportements qui entraînaient chez un même enfant un vécu conflictuel avec son enseignant et avec ses pairs. Shin et Kim (2008) ont de leur côté trouvé que la qualité de la relation avec l'enseignant prédisait le risque de RP et de victimisation par les pairs, même lorsque l'on contrôlait les caractéristiques personnelles de l'enfant, dont l'agressivité ou le retrait social. De plus, ces auteurs ont trouvé que la qualité de la relation avec l'enseignant de la maternelle était un meilleur prédicteur de RP et de la victimisation par les pairs que les comportements des parents, tel la négligence et le rejet.

Bien que les facteurs externes précédemment abordés augmentent sensiblement les probabilités qu'un jeune soit victime de RP, certaines caractéristiques personnelles semblent être de meilleurs prédicteurs (Asher et Coie, 1990; Rubin et al., 1998). D'abord, il apparaît que les garçons sont plus à risque d'être la cible de RP que les

filles (Coie et al., 1982). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que certaines caractéristiques comportementales reliées au RP sont davantage présentes chez les garçons que chez les filles. En effet, il est apparu que les garçons mettaient en scène davantage de comportements externalisés que les filles, ce qui pouvait inclure des comportements d'agression, tels que de se battre, frapper, mordre, donner des coups de pied, etc. (Hynd, Hern, Voeller, et Marshall, 1991; Parke et Slaby, 1983; Ladd et Profilet, 1996). Ensuite, Newcomb et al. (1993) ont trouvé dans le cadre d'une imposante méta-analyse, que les enfants victimes de rejet étaient davantage retirés, moins sociables, et possédaient moins d'habiletés cognitives que leurs pairs davantage acceptés par le groupe. Il appert toutefois que ce serait le niveau d'agressivité de l'enfant qui serait le prédicteur le plus important du RP (Coie et Dodge, 1998; Rubin et al., 1998; Mac Dougall et al., 2001; Mercier et DeRosier, 2008) chez les jeunes. À noter que l'association décelée entre l'agressivité et le RP serait modérée par l'âge et les normes du groupe (Vitaro, Boivin et Tremblay, 2007). Ainsi, l'association entre les deux problématiques s'atténuerait de façon dramatique entre la 3^e et la 6^e année du primaire (Boivin, Hymel, et Hodges, 2001). Les auteurs expliquent cette diminution par le regroupement, avec le passage du temps, des enfants présentant des comportements agressifs condamnés par le groupe normatif. Ce qui protégerait ces derniers du jugement des pairs normatifs, car ils se retrouveraient entre pairs déviants et les comportements antisociaux deviendraient la norme plutôt qu'un motif d'exclusion (Boivin et Vitaro, 1995). D'ailleurs, l'association entre l'agressivité et le RP n'est pas présente dans les groupes où les

normes ne condamnent pas l'agressivité (Boivin, Dodge et Coie, 1995). Brendgen et al. (2001) font également ressortir une fluctuation du degré d'agressivité chez les enfants du primaire. Certes, les enfants rejetés seraient plus agressifs et hyperactifs au début du primaire selon leur enseignant que les enfants davantage populaires (Brendgen et al., 2001). Cette différence se résorberait toutefois de façon notable après deux ans. Les auteurs suggèrent que la transition scolaire peut être un élément de stress important qui ferait en sorte que ces caractéristiques seraient déployées de façon plus importante dans les premières années du primaire (Simmons et Blyth, 1987). La transition s'effectuerait mieux pour les enfants populaires qui voient leur hyperactivité se résorber rapidement après la transition. Ce qui semble également le cas lorsque c'est l'anxiété qui fait l'objet de l'étude. Ainsi, les enfants populaires peuvent également être agressifs, anxieux et hyperactifs, mais de façon moins importante que les deux autres groupes et ces caractéristiques se résorbent plus rapidement chez cette population.

Abus verbal par l'enseignant et rejet par les pairs : influence réciproque?

L'AVE et le RP se produisant dans un même contexte social (i.e. dans la salle de classe), il est probable d'observer que des enfants soient la cible des deux phénomènes à la fois. En fait, les recherches empiriques ont présenté des corrélations modérées et positives entre l'AVE et le RP ($r = ,35; ,42$) (Brendgen et al., 2006; 2007). Notre revue de la littérature suggère que cette corrélation pourrait être expliquée en partie par des facteurs prédicteurs communs, notamment les difficultés comportementales chez l'enfant. Cependant, la corrélation positive entre l'AVE et le

RP pourrait également s'expliquer par une influence mutuelle entre les deux phénomènes. Plus spécifiquement, il est possible que, d'une part, l'AVE puisse entraîner le RP. Par ailleurs, le fait que le groupe rejette un élève peut venir influencer l'enseignant à abuser verbalement de ce dernier. Ainsi, il sera question de dépister la présence d'un cercle vicieux où un phénomène négatif en entraîne un autre et vice versa, ce qui sera qualifié dans les prochains paragraphes de *liens réciproques entre l'AVE et le RP*.

L'abus verbal effectué par l'enseignant peut-il mener à du rejet par les pairs?

Un comportement de violence émis par un enseignant à l'égard d'un enfant (i.e. AVE), peut-il modeler des comportements de rejet ultérieurs de la part des pairs (i.e. l'exclusion du groupe, la violence) chez un groupe d'élèves? Nous savons que la qualité de la relation avec l'enseignant peut être reliée à la qualité des relations sociales expérimentées avec les pairs (Mercier et DeRosier, 2008). En effet, il a été trouvé que le fait qu'un enseignant apprécie moins ou trouve qu'il a une relation conflictuelle avec un élève soit associé au rejet par les pairs (Hugues, Zhang et Hill, 2006; Wentzel et Asher, 1995). Ainsi, une plus faible appréciation de l'élève par l'enseignant pourrait influencer la perception que ce font les camarades de classe de l'élève en question et ainsi influencer le rejet par les pairs (Hugues et al., 2006; Hymel, Wagner et Butler, 1990; Taylor, 1989; White, Sherman et Jones, 1996). En support à cette explication, Hugues, et ses collaborateurs (2006) ont trouvé qu'une relation positive entre l'enseignant et l'élève prédisait ultérieurement une meilleure acceptation par les pairs. Toutefois, le fait qu'ils n'aient pas incluent le niveau

d'acceptation par les pairs à priori comme co-variable est une limitation de leur étude vu l'importante relation concurrente entre le niveau d'acceptation par les pairs et la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève (Mercier et DeRosier, 2008; Hugues et al., 2001). Taylor (1989) avait, quant à lui, contrôlé le niveau de RP a priori et avait tout de même trouvé qu'une faible préférence de l'enseignant prédisait le RP ultérieur. Dans une étude analogue, White et al. (1996) ont démontré qu'une rétroaction négative d'un enseignant était associée à une faible préférence des pairs et une perception négative des comportements de l'élève par ceux-ci. Ainsi, le fait qu'un enseignant souligne le comportement inadéquat de l'élève devant le groupe, et ce avec un ton qui laissait entendre l'agacement et l'irritation (exemple : "I've just about had enough, Billy") et qui pouvait également souligner le caractère interchangeable du comportement en question (exemple : Can't you ever be still), est apparu mettre l'accent sur les caractéristiques négatives de l'élève cible et faire en sorte que les pairs soient moins portés à apprécier ce dernier. De cette façon, les enseignants pourraient contribuer à la réputation sociale d'un enfant et donc influencer le RP (Hymel et al., 1990). Qu'en est-il lorsque l'enseignant émet un comportement d'abus verbal? Comment les élèves réagissent face à ce comportement d'abus psychologique?

Dans le cadre de recherches sur l'apprentissage social de l'agressivité, Bandura (1961; 1963; 1980) fait ressortir que les enfants qui observent un modèle adulte agressif ont tendance à reproduire les comportements d'agression de cet adulte, et ce même lorsqu'ils se retrouvent dans une nouvelle situation avec des enfants qui n'ont

pas été en présence du modèle agressif. L'auteur conclut que l'agressivité chez l'humain est une conduite apprise, qui comme les autres formes d'apprentissage social, est sous le contrôle de stimuli, de renforcements et de cognitions (Bandura, 1980). Ce résultat a également été observé dans des contextes naturels. Par exemple, les jeunes qui ont été régulièrement témoins de conflits violents entre leurs parents auront eux-mêmes davantage tendance à exercer de la violence (Gelles et Straus, 1988). Cela est généralement lié aux processus d'apprentissage de gestion des conflits qui peut se faire par apprentissage vicariant (Bandura, 1973), soit en observant un modèle. En effet, les jeunes qui ont été témoins durant l'enfance de violence entre leurs parents, auront plutôt une approche qui préconise la violence lors de conflits. De plus, ils auront davantage tendance à croire que les gens sont généralement enclins à se montrer agressifs ou hostiles à leur égard (Pfeiffer, Wetzels et Enzmann, 1999). Pour ce qui est du monde scolaire, trois études sont répertoriées en ce qui concerne le modelage du RP chez les élèves. Dans un premier temps, il a été démontré que les enseignants pouvaient, via un enseignement valorisant la performance, créer des « vedettes » et des « nuls » dans le groupe de pairs en favorisant : peu de différenciation entre les tâches, une autonomie faible chez les jeunes, des instructions destinées au grand groupe, une pratique d'évaluation comparative, une classification des jeunes en terme d'élèves qui « réussissent » et d'élèves qui « échouent ». Les « nuls » ayant plus de chance de se faire rejeter du groupe par la suite (Donohue, Perryb et Weinstein, 2003; Rosenholtz et Simpson, 1984; Hallinan, 1979). Ensuite, il a été trouvé que certains conflits expérimentés dans le cadre d'interactions entre

l'enseignant et l'élève étaient reliés au RP (Hughes et al., 2001). En effet, ces auteurs ont trouvé que la perception que les pairs avaient du « soutien de l'enseignant reçu par un élève » offrait une contribution unique et substantielle au pointage de préférence sociale récolté par ce même élève. Les auteurs émettent l'hypothèse que le soutien de l'enseignant peut servir de « biais affectif » en ce qu'il vient influencer la perception des pairs des capacités relationnelles de l'enfant et de leur préférence pour ce dernier. Finalement, le degré de chaleur relationnelle d'un enseignant tendrait à réduire le rejet des pairs agressifs par le reste du groupe (Chang, 2003). Ainsi, le niveau d'acceptation d'un pair agressif par le groupe tendait à varier d'une classe à l'autre, selon le niveau d'acceptation de l'enseignant à l'égard de ce même élève et de ses comportements agressifs. Plus l'enseignant démontrait une intolérance ouverte à l'égard des comportements agressifs d'un enfant, plus il était susceptible d'être rejeté par son groupe. Les résultats de Shin et Kim (2008) abondent dans le même sens. Ces auteurs se sont intéressés à l'influence du niveau d'affinité et de conflits entre l'enseignant et son élève sur la probabilité que celui-ci expérimente de la victimisation à l'école. Ils ont trouvé que le conflit entre l'élève et son enseignant permettait de prédire la victimisation par les autres pairs. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que la nature de la relation entre un enseignant et son élève influence la perception que ce font les autres enfants de cet élève. En effet, les enfants tendraient à se fier au jugement de l'enseignant pour se former leur propre opinion d'un de leurs confrères de classe et certains experts proposent que la popularité d'un

enfant reflète davantage la préférence de l'enseignant que l'appréciation des pairs (White et Kistner, 1992).

Ensemble, ces travaux font ressortir que l'enseignant peut être appelé à influencer le RP via ses choix comportementaux, tels sa méthode d'enseignement, le soutien qu'il offre à un élève et sa tolérance par rapport à l'agressivité de ce dernier.

Qu'advient-il lorsque l'enseignant émet un comportement d'abus verbal face à un élève? Il devient maintenant possible de se demander si l'usage d'abus verbal pourrait être lié à un moindre soutien offert à un élève et cautionner la présence d'agressivité dans la salle de classe. En bout de ligne, le groupe pourrait apprendre à rejeter un pair via les comportements de rejet de la part de l'enseignant à son endroit.

Le rejet par les pairs peut-il mener à de l'abus verbal par l'enseignant?

Le fait qu'un enfant soit rejeté par son groupe de pairs peut-il influencer le comportement de l'enseignant à l'égard de ce dernier? En d'autres mots, est-ce que le comportement du groupe à l'égard d'un élève peut avoir un impact sur le comportement de l'enseignant à l'endroit de cet individu? À notre connaissance, cette question n'a pas encore été soulevée directement. Toutefois, une piste de réflexion est proposée par l'étude de Nesdale et Pickering (2006), qui se sont intéressés aux réactions d'enseignantes du primaire ($N=90$) face à des scénarios qui mettaient en scènes des comportements agressifs d'un groupe de garçons envers un enfant d'un autre groupe. Ils désiraient entre autres évaluer quels étaient les facteurs externes aux enseignantes qui pouvaient influencer leur réaction face à la situation. Pour ce faire, ils leur ont présenté des cahiers où le conflit était présenté sous forme de scénario.

L'une des conditions était le niveau de « bonté » du groupe de pairs agressifs. Dans la condition « bons » élèves, les quatre agresseurs se voyaient attribuer davantage de bonnes qualités (i.e. intéressé, enthousiaste, attentif, travaillant, respectueux, poli, collaborant), alors que sous la condition « mauvais », ils se voyaient attribuer davantage de caractéristiques négatives (i.e. démontrent des comportements et des attitudes perturbatrices en réaction aux consignes et à l'autorité). Puis, il y avait la condition « popularité » qui était manipulée en soulignant que le groupe d'agresseurs était « vraiment populaire et généralement aimé par les autres élèves » ou encore « impopulaire et peu aimé par les autres élèves ». Les auteurs ont avancé comme hypothèses : 1) que le fait de percevoir un élève comme « bon » diminuerait l'intensité de la réaction de l'enseignante puisqu'elle aurait tendance à juger le comportement inadéquat comme étant inhabituel ou passager, et 2) que le fait que le groupe d'enfants soit perçu comme populaire soit vu comme davantage menaçant, car il y aurait plus de chance par la suite que le reste du groupe soit influencé par leur mauvaise conduite. Après avoir lu le scénario, les enseignantes avaient à déterminer à qui revenait la responsabilité du conflit et quelles punitions devaient être effectuées. Tel qu'attendu, les résultats ont fait ressortir que le jugement des enseignantes étaient le plus souvent rendu en faveur de la victime, peu importe les autres facteurs en présence. Toutefois, il semble que la réaction des enseignantes ait également été influencée par la qualité des agresseurs (i.e. « bons » ou « mauvais ») ou par leur niveau de popularité. Ainsi, les enseignantes avaient davantage tendance à prendre des mesures plus drastiques pour punir les comportements des « mauvais » élèves et

des élèves « populaires », étant particulièrement préoccupées par le fait qu'un groupe d'élèves « mauvais » et « populaires » effectue un comportement inadéquat.

Il existe également des pistes de réflexion intéressantes dans la littérature qui abordent l'impact du climat de la salle de classe sur le comportement de l'enseignant. D'abord, il semblerait que le climat de la salle de classe ait un impact sur la santé mentale de l'enseignant. Ainsi, plus le climat serait perturbé par la présence de comportements problématiques chez certains élèves, plus l'enseignant serait à risque de développer un « burnout » (Byrne, 1994). Par exemple, un élève qui aurait des difficultés relationnelles importantes avec son groupe pourrait augmenter le niveau de stress de l'enseignant qui pourrait se transformer en du cynisme, de l'irritabilité et de l'exaspération (Burke et Greenglass, 1996; Kokkinos, Panayiotou, et Davazoglou, 2005). Dans cette même lignée, certains auteurs ont émis l'hypothèse qu'une classe présentant un climat « difficile » pouvait ajouter un stress de plus à l'enseignant, ce qui pouvait résulter en des comportements négatifs de sa part à l'endroit des élèves (Mantzicopoulos, 2005; Pianta, Hamre, et Stuhlman, 2003; Rimm-Kaufman, Pianta, et Cox, 2000). Ainsi, il serait possible de s'imaginer une classe où une problématique de RP vient compliquer le climat de la classe, ce qui résulterait en une augmentation du niveau de stress de l'enseignant. Et que ce dernier en vienne à présenter davantage de comportements négatifs envers ses élèves, comme de l'AVE, lorsque le niveau de stress atteint un seuil critique. D'autres auteurs ont poussé plus loin l'hypothèse en indiquant qu'un climat de classe difficile, pouvait mettre davantage à risque les enfants qui présentent déjà des comportements problématiques. Un nombre

élevé de difficultés comportementales (i.e. ceux du groupe et ceux de l'individu) ayant l'effet d'amplifier le stress de l'enseignant (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park, et Goring, 2002). Ainsi, l'enseignant aux prises avec un climat de classe difficile et un ou des enfants qui présentent des difficultés comportementales aiguës pourrait être amené à vivre un effet cumulatif de stress, et la relation avec l'enfant agressif en souffrirait davantage. À cet effet, Buyse, Verschueren, Doumen, Damme et Maes (2008) ont récemment démontré qu'une classe qui présente un niveau élevé de difficultés comportementales augmente le risque que l'enseignant ait une relation conflictuelle avec l'enfant qui démontre des difficultés de comportements externalisés. Comme les enfants victimes d'AVE et de RP présentent souvent des difficultés comportementales, il se peut que ce soit précisément eux qui soient visés par l'AVE ou un autre comportement négatif lorsque le climat du groupe est compliqué par une problématique de RP. Finalement, la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (1979) apporte un éclairage intéressant à la présente hypothèse. Cette dernière stipule que les individus tendent à faire preuve d'un biais favorable à l'endroit des groupes auxquels il s'identifie et à défendre de tels groupes si leur statut est compromis par d'autres individus ou groupes. Ainsi, un enseignant pourrait être davantage réactif à l'endroit d'un élève connu comme ayant vécu du RP l'année précédente en raison de difficultés comportementales, et aller jusqu'à utiliser des comportements d'AVE pour défendre le statut du groupe auquel il s'identifie, soit la majorité des élèves.

Présente étude

Questions et hypothèses de recherche

La présente étude propose d'examiner la relation longitudinale (et possiblement réciproque) entre l'AVE et le RP, de la maternelle à la 4^e année. De façon plus précise, nous désirons vérifier si l'AVE prédit une augmentation du RP l'année suivante (H1) et inversement, si le RP prédit une augmentation de l'AVE l'année suivante (H2). Notre deuxième objectif est exploratoire et consistera à observer si les liens entre l'AVE et le RP varient au cours du développement, du passage de T2 à T5. L'AVE pourrait par exemple avoir un impact plus grand sur le RP chez les plus jeunes. Ce qui laisserait croire que le comportement de l'enseignant, au niveau de la hiérarchisation du groupe, a plus d'impact chez les plus jeunes enfants que chez les plus âgés. Finalement, le troisième objectif consistera à examiner s'il y a des différences entre les garçons et les filles dans la relation longitudinale entre l'AVE et le RP. Nous pensons que les liens seront plus importants chez les garçons, étant donné qu'ils sont plus fréquemment la cible de l'AVE (Casarjian, 2000; Brendgen et al., 2006) et du RP (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982). Les précédents liens sont postulés tout en contrôlant pour le comportement agressif de l'enfant, soit le lien positif entre le degré d'agressivité de l'enfant à T1 et l'AVE et le RP à T2. En effet, dans la littérature, le degré d'agressivité de l'enfant est apparu comme le prédicteur le plus important de l'AVE (Olweus, 1996; Casarjian, 2000) et du RP (Coie et Dodge, 1998; Rubin et al., 1998; Mac Dougall et al., 2001). Le statut socio-économique (SSÉ) de son côté est fortement corrélé avec la présence de difficultés

comportementales chez les enfants (Rutter, 1979; Shaw et Emery, 1988) comme l'agressivité, et avec le RP (Brendgen et al., 2006). En conséquence, le SSÉ sera inclus dans les analyses comme deuxième variable contrôlée. Ensuite, des auto-corrélations positives d'un temps à l'autre sont postulées pour chacune des deux variables, car des études ont démontré que ces deux phénomènes étaient relativement stables (Brendgen et al., 2001, 2006, 2007). Puis, nous examinerons si des corrélations transversales entre l'AVE et le RP peuvent encore être trouvées à chaque temps.

L'AVE est un phénomène qui a peu été étudié. Le présent projet de recherche propose de contribuer de façon unique à un domaine de recherche en pleine envolée en l'étudiant pour la première fois de concert avec le RP. Ce qui favorise une compréhension plus réaliste du vécu d'un élève appelé à rencontrer diverses adversités dans le contexte de la salle de classe. Éventuellement, cela pourrait contribuer à la mise sur pied de programmes de prévention ou d'intervention qui tiennent compte de la réalité globale des élèves les plus à risque; ceux dont les relations sociales sont difficiles avec deux agents de socialisation importants, soit l'enseignant et les pairs.

Méthode

Échantillon

Le présent échantillon est composé de 399 enfants (177 ou 44,4% filles) provenant de cinq écoles du nord-ouest du Québec (environ trois groupes par année scolaire) qui ont été évalués de la maternelle à la quatrième année (i.e. $M = 6.01$ années, $ET = .28$, à la maternelle). La cueillette de données s'est effectuée de 1986 à 1990. Le nombre initial de participants était de 399, dont 210 avaient des données complètes à chaque année et 189 avaient une ou plusieurs données manquantes. Le pourcentage total de données manquantes est de 11,5% (551 données manquantes sur un total de 4788 entrées). Aucun sujet n'a été exclu, afin de ne pas introduire un biais dans les statistiques (Collins, Schafer, et Kam, 2001; Allison, 2003). Pour plus de détails concernant la gestion des données manquantes, se référer à la section portant sur la méthodologie d'analyse ci-contre.

En maternelle, 95,3% des enfants des classes ciblées ont participé à l'étude. Ceux qui n'ont pas participé n'avaient pas obtenu l'autorisation de la part de leurs parents, étaient déménagés en dehors du territoire de la commission scolaire, ou étaient absents la journée de la cueillette de données. La composition des classes interrogées a changé à chaque année. Le statut socio-économique (SSÉ) des familles a été évalué lorsque les enfants étaient à la maternelle, et ce à l'aide du niveau de prestige occupationnel des parents via l'échelle socioéconomique des emplois au Canada de 1981 (Blishen, Carroll, et Moore, 1987). Cette échelle rend compte du niveau d'étude et du salaire associés à 514 emplois répertoriés au Canada à ce moment. Le

SSÉ des enfants de l'échantillon est similaire aux normes provinciales (i.e., $M = 40.40$, $ÉT = 10.61$ pour le prestige occupationnel de la mère, et $M = 44.06$, $ÉT = 10.53$ pour le prestige occupationnel du père comparativement à $M = 43.74$, $ÉT = 12.88$ et $M = 43.63$, $ÉT = 14.54$, dans un échantillon provincial représentatif de parents ayant des enfants du même âge).

Mesures

L'abus verbal par l'enseignant de la maternelle à la quatrième année primaire a été mesuré chaque année à l'aide d'une nomination par les pairs standardisée. Cette stratégie a été inspirée d'une astuce similaire employée par Olweus (1996). Ce dernier avait utilisé des livrets de photographies (de la maternelle à la première année) ou de noms (2e année et plus) de tous les élèves de la classe du participant. On demandait ensuite aux enfants d'encercler la photo (ou le nom) d'au moins trois enfants « qui se font souvent harceler par l'enseignant ». Cette formulation est semblable à celle utilisée pour mesurer l'abus verbal perpétré par les pairs auprès du même groupe d'âge (i.e. Toblin, 2005). En lien avec la définition de l'abus verbal de Schaefer (1997), « harceler » a été défini à l'aide de comportements tels que le fait de se faire réprimander, blâmer, ou crier après par l'enseignant. Les instructions ont été présentées de façon orale par les assistants de recherche afin de s'assurer que tous les enfants, incluant ceux qui rencontraient des difficultés de lecture, comprennent les énoncés. Les mêmes instructions ont été données à chaque année pour assurer une certaine constance dans l'évaluation. Avant la première collecte de données à la maternelle, la présente mesure a été soumise aux jugements d'enseignants de

maternelle afin de s'assurer que les enfants allaient comprendre les énoncés et les instructions. Une étude pilote a été conduite dans des classes de maternelle afin de vérifier que les enfants comprenaient bien chaque énoncé et pour vérifier la réaction des enfants pendant l'évaluation (Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché, et Royer, 1988). Les tests de contrôle, effectués à chaque année de la collecte de données, ont révélé que l'item d'AVE ne posait pas de difficulté de compréhension aux élèves de maternelle comme aux enfants plus âgés. Finalement, même si les enfants étaient encouragés à désigner trois camarades de classe, ils pouvaient également en choisir moins que trois.

À chaque année d'évaluation, le total des nominations reçues pour chaque élève a été calculé et standardisé à l'intérieur de chaque classe. La nomination par les pairs est basée sur la logique que dans une salle de classe, lorsqu'un ou quelques enfants répondent bien à une description donnée, leurs collègues vont les identifier sur la base de cette description de façon assez constante, ce qui aura pour conséquence de donner des scores standardisés suffisamment élevés. Toutefois, si dans la classe aucun enfant ne répond à la description, les nominations par les pairs seront aléatoires et tous les enfants obtiendront un score standardisé relativement faible. Des évidences empiriques ont démontré que la mesure de nomination par les pairs de l'AVE a une bonne validité prédictive, car cette mesure corrèle significativement avec le comportement perturbateur et les problèmes d'attention tel qu'évalués par l'enseignant en maternelle tout comme avec les problèmes comportementaux et scolaires à l'adolescence et à l'âge adulte (Brendgen, et al., 2006, 2007). De plus, la

présente mesure de l'AVE a permise à Brendgen et ses collaborateurs (2006; 2007) d'émettre des résultats en lien avec les hypothèses et les résultats des autres études dans le domaine. Par exemple, le pourcentage d'enfants identifiés comme ayant été la cible d'AVE est très similaire dans l'étude de Brendgen et al. (2007) à celui identifié par Casarjian (2000) et Delfabbro et al. (2006). Ainsi, il est permis de croire que les pairs ne semblaient pas nommer au hasard les enfants se faisant harceler par l'enseignant, mais identifiaient bien ceux qui subissaient le plus souvent ce type de traitement.

La préférence sociale de la maternelle à la 4e année primaire a été mesurée à l'aide d'une procédure de nomination par les pairs. Les enfants devaient encercler la photo (ou le nom) de trois enfants ou plus avec qui ils aiment le plus jouer (i.e. nominations positives) et de trois enfants ou plus avec qui ils aiment le moins jouer (i.e. nominations négatives). À chaque année, un score de préférence sociale a été calculé pour chaque participant suivant les critères proposés par Coie et al., (1982). De façon plus spécifique, le nombre total de nominations positives reçu pour chaque participant a été additionné et standardisé dans la classe (score positif). Le nombre total des nominations négatives a également été calculé et standardisé dans la classe (score négatif). Le score négatif est soustrait du score positif pour créer le score de préférence sociale qui est également standardisé dans chaque groupe. Un score élevé (i.e. positif) de préférence sociale indique l'acceptation par le groupe de pairs, alors qu'un niveau faible (i.e. négatif) indique le rejet par les pairs. Un score de préférence sociale moyen a été calculé pour chaque participant en faisant la moyenne des scores

de l'individu à chaque année. Pour répondre aux objectifs de la présente étude, ce score a ensuite été renversé afin que les valeurs élevées indiquent le rejet par les pairs et que les valeurs basses indiquent la popularité.

Le niveau d'agressivité de l'enfant à la maternelle a été évalué par l'enseignant via le Questionnaire sur le Comportement Social (QCS; Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée, et LeBlanc, 1991). Le QCS permet de mesurer les comportements positifs et négatifs de l'enfant, tels que l'agressivité, l'inattention, l'anxiété-retrait, et le leadership-habiletés pro-sociales. Dans le cadre d'études précédentes, le présent instrument a présenté de bonnes qualités psychométriques (e.g., Tremblay, Phil, Vitaro, et Dobkin, 1994 ; Vitaro, Gagnon et Tremblay, 1991). Pour le bien de la présente étude, 11 énoncés mesurant l'agressivité (ex. : bataille, détruire la propriété de l'autre, mentir, frapper et donner des coups de pied) ont été retenus pour les analyses. Chacun des énoncés a été mesuré selon une échelle en trois points : 1) ne s'applique pas; 2) parfois; 3) fréquemment. Pour chacun des enfants, un score d'agressivité a été calculé en faisant la moyenne des points reçus à chaque item. Dans la présente étude, l'alpha varie entre .90 et .93 pour cette mesure. Ce qui dénote une bonne consistance interne de la part du présent instrument.

Statut socio-économique de la famille (SSÉ) à la maternelle a été estimé à l'aide du statut occupationnel de chaque parent (ou du parent chez qui l'enfant demeure) rapporté par la mère et établie à partir de l'échelle de prestige occupationnel de 1981 au Canada (Blisshen et al., 1987). Pour constituer cette échelle, les auteurs ont recensé le niveau d'éducation et l'échelon salarial de 514 emplois au Canada en 1981. Les

résultats du présent échantillon (44.64, *SD* 9.31) étaient semblables à ceux rapportés par Blishen et al. (42.74, *SD* 13.28) pour la population canadienne recensée en 1981.

Procédure

À chaque année de la cueillette des données, le comité d'éthique de l'Université de Montréal a approuvé tous les instruments de mesure de la présente recherche. Puis, la permission écrite des parents a été recueillie via une lettre distribuée par l'enseignant et le consentement verbal des enfants a été obtenu. Les mères ont complété le questionnaire concernant le SSÉ de la famille et l'ont retourné par la poste. La nomination par les pairs a été effectuée dans les classes à la fin de chaque année et prenait environ 45 minutes par classe. Pendant l'évaluation, les enseignantes ont été invitées à quitter la salle de classe pour accentuer le fait que les réponses des élèves étaient confidentielles. Pendant ce temps, les enseignantes complétaient le questionnaire concernant les comportements de leurs élèves. Des assistants de recherche expliquaient l'étude aux enfants et les encourageaient à conserver leurs réponses confidentielles. Ils ont été présents pendant toute la durée de l'évaluation afin de répondre aux questions des élèves. Les participants avaient été informés qu'ils pouvaient refuser de participer à l'étude à tout moment, et que leurs réponses demeureraient confidentielles.

Considérations éthiques

Ce projet de recherche est basé sur une banque de données générées dans le cadre d'un projet longitudinal sur le développement des enfants à l'école primaire dont le déroulement a eu lieu de 1986 à 1990. Chaque vague de cueillette de données a été

soumise à un processus d'évaluation éthique rigoureux géré par le comité d'éthique institutionnel de l'Université de Montréal. Celui-ci s'est assuré que toutes les normes applicables à l'éthique de la recherche avec des sujets humains, telles que définies par les normes de l'APA, soient respectées. Le consentement écrit des parents et l'assentiment des enfants ont été obtenus à chacune des vagues de cueillettes de données. De plus, une approbation de la part de la direction de chacune des écoles fréquentées par les participants, l'assentiment de tous les élèves de la classe, de même que le consentement écrit de leurs parents ont été obtenus. Au moment de ces rencontres collectives en classe, des cloisons de séparation cartonnées ont été installées à chacun des pupitres afin d'assurer la confidentialité des informations divulguées. Par la suite, les élèves étaient fortement encouragés à ne pas divulguer leurs réponses aux autres enfants de la classe. Les photos d'élèves prises, pour les besoins de la procédure de nomination par les pairs à la maternelle et à la première année, ont été détruites immédiatement après l'archivage des données. Le traitement des données recueillies dans le cadre de ce projet a été effectué à l'aveugle, c'est-à-dire après que toutes les informations sur l'identité des participants aient été supprimées. Les enfants et leurs parents étaient libres d'interrompre leur participation à l'ensemble du projet ou à différentes composantes du projet en tout temps.

Résultats

Statistiques descriptives, corrélations bivariées et analyses des données manquantes

Avant de mettre à l'épreuve le modèle proposé, des analyses préliminaires ont été effectuées afin d'examiner la distribution de toutes les variables à l'étude. Les corrélations bivariées entre l'AVE et le RP ont également été calculées à chaque temps de mesure et d'un temps à l'autre. Ces statistiques ont été examinées pour l'échantillon global ainsi que séparément pour les filles et les garçons.

L'examen de la forme de la distribution des variables a d'abord été effectué afin d'évaluer le postulat de la normalité univariée (voir le tableau 1). La normalité d'une variable est atteinte lorsque les valeurs de l'asymétrie et de l'aplatissement se situent entre + 1 et - 1. Au-delà de cet intervalle, la présence d'un problème de normalité est fort probable (Tabachnick et Fidell, 2001). Le tableau 1 démontre que le postulat de la normalité univariée n'est pas satisfait pour l'ensemble des variables. En effet, la variable « agressivité » apparaît légèrement non-normale (asymétrie = 1.63 et aplatissement = 2.44), et la variable « AVE » s'éloigne encore davantage des valeurs d'asymétrie et d'aplatissement d'une distribution normale (T1 : asymétrie = 3.25, aplatissement = 10.75; T2 : asymétrie = 3.79, aplatissement = 14.58; T3 : asymétrie = 3.31, aplatissement = 11.49; T4 : asymétrie = 3.03, aplatissement = 9.28). Ce résultat peut s'expliquer par la relative rareté de ces phénomènes dans un groupe. Vu l'intensité de l'aplatissement et de l'asymétrie de la variable AVE, il a été jugé inutile d'effectuer une transformation sur cette dernière. Nous avons plutôt opté d'utiliser

des statistiques robustes lorsque nous avons roulé notre modèle avec le logiciel *Mplus*. L'homoscédasticité parmi les variables de l'étude a ensuite été vérifiée grâce à des diagrammes de dispersion des valeurs résiduelles obtenus par le biais d'une régression multiple. L'homoscédasticité permet de s'assurer que les écarts-types des erreurs de prédiction sont équivalents pour toutes les valeurs des variables indépendantes (Tabachnick et Fidell, 2001). Aucun problème au niveau de l'homoscédasticité ne s'est présenté. Ensuite, la linéarité entre les variables de l'étude a été vérifiée en fonction des diagrammes de dispersion des valeurs résiduelles. D'après les résultats, la distribution des scores entre les variables de l'étude suit une fonction linéaire. En dernier lieu, la multicollinéarité a été vérifiée à l'aide des corrélations de Pearson (voir le Tableau 2). Un coefficient de corrélation entre deux variables supérieur à ,90 signifierait qu'il y a présence de multicollinéarité (Tabachnick et Fidell, 2001). Les résultats révèlent qu'il y a absence de multicollinéarité entre les variables de l'étude.

Le tableau 2 présente les corrélations bivariées entre l'AVE et le RP à chaque temps de mesure. Il présente un support préliminaire pour l'hypothèse selon laquelle les deux comportements de victimisation à l'étude pourraient s'influencer. En effet, les corrélations rapportées entre les deux phénomènes sont toutes significatives ($p < .01$). À noter qu'il s'agit d'une relation positive, et ce à tous les temps de mesure. Le tableau 2 fait également ressortir des autocorrélations positives entre chaque temps de mesure pour l'AVE et pour le RP. Ces corrélations sont plus élevées dans l'ensemble

(AVE : .42 à .53 ; RP : .52 à .60) que les corrélations trouvées entre l'AVE et le RP (.25 à .40).

Le tableau 3 quant à lui reprend les corrélations bivariées entre l'AVE et le RP à chaque temps de mesure, mais cette fois pour les garçons et les filles séparément. La relation est toujours significative ($p < .05$; $p < .01$) et de nature positive entre les deux concepts à l'étude, et ce invariablement pour les filles et les garçons. Ainsi, il ne semble pas qu'à première vue les deux concepts entrent en relation de manière différente que le sujet soit un garçon ou une fille.

Mise à l'épreuve du modèle proposé

L'analyse de sentier (Kline, 2005) a été utilisée pour évaluer le modèle à l'étude (voir la figure 1). Les analyses ont été effectuées à l'aide de *Mplus* 4.1 (Muthén et Muthén, 2006). L'analyse de sentier permet d'évaluer les changements développementaux de relations réciproques entre des variables qui sont mesurées à plusieurs temps de mesure, tout en permettant de prendre en considération la stabilité de ces variables.

Méthode d'estimation et grandeur de l'échantillon

Les analyses de sentier requièrent des échantillons relativement importants (i.e., $N > 200$) pour permettre l'estimation de paramètres suffisamment stables. Toutefois, les exigences au niveau de la taille de l'échantillon dépendent également des méthodes d'estimation utilisées et de la complexité du modèle qui est mis à l'épreuve. Une méthode d'estimation « Maximum-likelihood », soit le « Hubert-White variance adjustment », a été utilisée puisqu'elle est connue pour permettre de générer des

estimés comparables à ceux obtenus par la méthode d'estimation « Least Squares Estimation » et s'est avérée relativement robuste avec des échantillons plus petits et distribués de façon anormale (Kline, 2005). Ce faisant, le chi-carré « Satorra-Bentler Scaled » a été utilisé pour évaluer l'ajustement du modèle ainsi que pour effectuer les comparaisons nichées (Satorra, 2000).

Toujours selon les recommandations de Kline (2005), un ratio souhaitable de participants par rapport au nombre de paramètres estimés, est de 10 : 1. Dans la présente étude, le nombre minimal de participants était donc de 310. Pour des comparaisons nichées dans un modèle à deux groupes (par exemple, pour évaluer les différences au niveau du sexe dans le modèle à l'étude), un nombre additionnel de 10 participants est requis pour chaque paramètre qui peut varier entre les garçons et les filles. Comme il a été anticipé que les liens réciproques entre les variables AVE et RP seraient possiblement plus forts chez les garçons que chez les filles, il a été attendu que six paramètres seraient différents entre ceux-ci. Ainsi, le présent échantillon de 399 participants est apparu adéquat pour l'analyse proposée. Deux-cent dix participants avaient des données complètes à chaque année et 189 enfants avaient une ou plusieurs données manquantes. Le pourcentage total de données manquantes était de 11,5% (551 données manquantes sur un total de 4788 données). Puisque l'exclusion des valeurs manquantes aurait introduit un biais dans les analyses statistiques (Collins et al., 2001; Allison, 2003), la méthode d'estimation « full information maximum likelihood » (FIML) a été utilisée pour prendre en considération les valeurs manquantes, car cela permet de manier des échantillons qui

présentent un niveau modéré à élevé de valeurs manquantes. À noter que lorsque le FIML est utilisé, chaque paramètre est estimé en fonction de toutes les informations disponibles pour chaque participant, ce qui fait en sorte que tous les participants sont retenus pour les analyses et contribuent par le fait même à l'estimation du modèle.

Étapes de l'analyse de sentier

Dans un premier temps, le modèle à l'étude (Figure 1) a été roulé en ne mettant aucune contrainte d'égalité en regard du sexe pour les paramètres estimés. Ainsi tous les coefficients proposés étaient estimés sans contraindre à égalité les garçons et les filles. Cette modélisation est apparue trop stricte. En effet, le test du chi-carré est apparu significatif ($\chi^2(48) = 238.006, p = .000$), ce qui signifie que ce premier modèle ne s'ajustait pas bien aux données. Toutefois, comme ce test est plutôt conservateur avec de larges échantillons (Kline, 2005), et qu'il arrive qu'un modèle qui connaît un bon ajustement obtienne quand même un chi-carré significatif, d'autres tests ont été utilisés pour évaluer l'ajustement du modèle, soit le « comparative fit index » (CFI), le « Tucker-Lewis index » (TLI), le « root mean square error of approximation » (RMSEA) et le « standardized root mean square residual » (SRMR). Selon Kline (2005), voici les valeurs qui indiquent un bon ajustement du modèle pour chaque indice : le CFI et le TLI plus petits que .90, RMSEA plus petit que .05 et le SRMR plus petit que .10. Les indices d'ajustement n'étaient pas plus intéressants pour ce premier modèle (CFI = .77; TLI = .58; RMSEA = .14). Sur la base des indices de modifications, certains liens ont donc été

ajoutés pour améliorer l'ajustement du modèle, soit des auto-corrélations entre T2 et T4, entre T2 et T5, et entre T3 et T5, puis des liens entre les variables contrôles et l'AVE et le RP (SSÉ vers AVE T3; Agressivité vers AVE T3; AVE T2 vers RP T4). Finalement, les liens allant de l'AVE vers le RP à tous les temps ont été contraints à 0, car ceux-ci ne s'avéraient pas significatifs. Le chi-carré de ce deuxième modèle est demeuré significatif ($\chi^2(37) = 66.728, p = .002$), mais les indices d'ajustement étaient davantage satisfaisants (CFI = .96; TLI = .914; RMSEA = .06). Ce deuxième modèle a donc été jugé suffisamment adéquat pour devenir le modèle initial de la présente analyse d'acheminement.

Ensuite, un premier test d'égalité a été effectué pour évaluer l'ajustement du modèle selon le sexe des participants. Pour ce faire, un 2^e modèle a été roulé où chaque lien estimé était contraint selon le sexe. Ce modèle s'est avéré bien ajusté aux données et ses indices d'ajustement étaient adéquats ($\chi^2(63) = 95.819, p = .005$; CFI = .96; TLI = .94; RMSEA = .05). Comme les deux modèles étaient nichés, un test de différence du chi-carré a été effectué entre le modèle initial où le sexe était libéré et le modèle contraint, afin de comparer leur ajustement. Ce qui a révélé que les deux modèles ne différaient pas significativement l'un de l'autre ($\Delta\chi^2(26) = 33.908, p = .137$). Il a donc été possible de conclure que le modèle s'ajustait de la même façon pour la population féminine et masculine. Notre hypothèse selon laquelle le modèle s'ajuste de façon différente selon le sexe des participants a donc été réfutée.

Un second test d'égalité a été effectué afin d'évaluer la stabilité temporelle des liens qui vont du RP vers l'AVE. Pour ce faire, un 3^e modèle a été roulé où les liens longitudinaux du RP vers l'AVE sont contraints à égalité d'un temps à l'autre. Ce modèle s'est avéré aussi bien ajusté aux données et ses indices d'ajustement étaient adéquats ($\chi^2(65) = 93.293$; $p = .012$; CFI = .97; TLI = .95; RMSEA = .05). Un test de différence du chi-carré a ensuite été effectué entre le 2^e modèle (dont les liens longitudinaux du RP vers l'AVE étaient libérés) et le 3^e modèle (dont les liens longitudinaux du RP vers l'AVE étaient contraints), afin de comparer leur ajustement aux données. Ce qui a révélé que les deux modèles ne différaient pas significativement l'un de l'autre ($\Delta\chi^2(2) = 0.079$; $p = .961$). Il était ainsi possible de conclure à une stabilité de la relation allant du RP vers l'AVE, et ce à tous les temps de mesure.

Puis, la stabilité des auto-régressions d'un temps à l'autre a ensuite été évaluée. Pour ce faire, un 4^e modèle a été roulé où les auto-régressions d'un temps à l'autre ont été contraintes. Ce modèle s'est avéré bien ajusté aux données et ses indices d'ajustement étaient adéquats ($\chi^2(69) = 114.72$, $p = .001$; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .06). Ce qui a permis de poursuivre avec un test de différence du chi-carré entre le 3^e modèle (dont les auto-régressions étaient libérées) et le 4^e modèle (dont les auto-régressions étaient contraintes), afin de comparer leur ajustement aux données. Il est apparu que le test du chi-carré niché entre les deux modèles était significatif ($\Delta\chi^2(6) = 14.034$; $\Delta p = 0.029$). Ce qui ne permettait pas de conclure à la stabilité des

auto-régressions d'un temps à l'autre, contrairement à l'hypothèse avancée en ce sens. Toutefois, l'analyse des indices de modification a permis de détecter qu'une seule auto-régression (entre R2 et R3) différait d'un modèle à l'autre. Ce lien a donc été libéré pour donner lieu à un 5^e modèle ($\chi^2(68) = 92.791, p = .025; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .043$) qui cette fois ne différait pas du modèle 3. En effet, le test du chi-carré niché entre le modèle 5 et le modèle 3 s'est avéré non significatif ($\Delta\chi^2(5) = 2.932; p = 0.710$). Ce qui a permis de conclure à une égalité entre les auto-régressions d'un temps à l'autre, à l'exception de celle entre R2 et R3.

Puis, un 6^e modèle a été créé afin de déterminer si le lien transversal entre l'AVE et le RP était stable et de même taille à travers le temps. Pour ce faire, un 6^e modèle a été effectué en contraignant les corrélations bivariées entre l'AVE et le RP à tous les temps de mesure, ($\chi^2(71) = 102.66, p = .008; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .05$). Un test de chi-carré niché a ensuite été calculé entre ce 6^e modèle contraint et le 5^e modèle libéré ($\Delta\chi^2(3) = 7.199; p = .066$). Il a fait ressortir une différence marginale entre les deux modèles, et les indices de modification suggéraient que la corrélation bivariée entre l'AVE et le RP à T2 différait des autres temps. Par conséquent, cette corrélation a été libérée et a donné lieu à un 7^e modèle ($\chi^2(70) = 90.528, p = .05; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .04$). Le test de chi-carré niché entre ce 7^e modèle et le précédent modèle est apparu cette fois non-significatif ($\Delta\chi^2(2) = 0.070; p = 0.965$). Ce qui a permis de conclure que la covariation entre l'AVE et le RP était stable et de même égalité à chaque temps, sauf à T2. Le modèle 7 a donc été retenu

comme modèle final. Les coefficients de régression les plus importants du modèle final sont présentés à la Figure 2.

Modèle final

La prochaine section souligne les aspects importants du modèle final.

Variables contrôles

Le niveau d'agressivité du participant est positivement corrélé à l'AVE à T2 et T3. Ce qui signifie qu'un niveau plus élevé d'agressivité chez l'élève en maternelle prédit une plus forte probabilité d'être victime d'AVE en 1^{ère} et 2^e année du primaire. Le niveau d'agressivité du participant est également positivement corrélé au RP à T2, ce qui signifie qu'un niveau plus élevé d'agressivité chez l'élève en maternelle prédit une probabilité plus importante d'être victime de RP en 1^{ère} année. Le SSÉ est négativement corrélé à l'AVE à T2 et au RP à T2. Un niveau SSÉ plus élevé semble donc être un facteur de protection de l'AVE et du RP, de la maternelle vers la 1^{ère} année.

Coefficients de stabilité

Tel que prédit, l'AVE et le RP sont des variables hautement stables, avec des relations significatives à chaque intervalle variant entre .26 et .27 pour ce qui est de l'AVE et entre .29 et .60 pour ce qui est du RP. Ainsi le fait d'être victime d'AVE ou de RP en début de parcours scolaire est un indicateur que l'élève pourrait l'être tout au long de sa scolarité du primaire.

Associations entre les mesures concurrentes

Les associations concurrentes sont significatives et positives à tous les temps de mesure entre l'AVE et le RP, de T2 à T5. Ce qui signifie qu'il y a une interrelation concurrente stable entre ces deux phénomènes de victimisation dans le présent échantillon. Cette interrelation est généralement d'une taille modeste (.10), sauf au tout début de la scolarité. En première année du primaire, le lien concurrent entre l'AVE et le RP est plus fort, soit .26.

Associations transactionnelles

Quoique de faible taille (.09), des associations transactionnelles positives et significatives sont apparues du RP vers l'AVE, et ce sur trois intervalles, soit de T2 à T3, de T3 à T4 et de T4 à T5. Ce qui signifie qu'un niveau plus élevé de RP à T2, à T3 et à T4 est associé à un niveau plus élevé d'AVE ultérieurement. Par contre, il n'y a pas d'associations transactionnelles significatives de l'AVE vers le RP. Ce qui signifie qu'être victime d'AVE n'est pas associé à une plus forte probabilité d'être victime de RP ultérieurement.

Discussion

Interprétation des résultats

La présente étude avait comme but d'examiner la relation longitudinale entre l'AVE et le RP, auprès d'élèves québécois de la maternelle à la 4^e année. Plus précisément, il s'agissait de cerner si la présence d'AVE permettait de prédire une augmentation du RP l'année suivante (H1) et inversement, si la présence de RP permettait de prédire une augmentation de l'AVE l'année suivante (H2). Le deuxième objectif était de nature exploratoire et consistait à évaluer si les liens entre l'AVE et le RP variaient au cours du développement, soit du passage de T2 à T5. Finalement, le dernier objectif consistait à examiner s'il y avait des différences entre les garçons et les filles dans la relation longitudinale entre l'AVE et le RP. Voyons comment les résultats appuient en partie les hypothèses avancées.

Pour ce qui est du premier objectif de notre étude, il est apparu qu'il y avait effectivement une relation longitudinale entre l'AVE et le RP de T2 à T4, mais uniquement allant du RP vers l'AVE l'année suivante. Ainsi, le fait d'être rejeté par la majorité du groupe (les élèves) augmente la probabilité d'être également victime d'AVE l'année suivante, et ce de la 1^{ère} à la 4^e année du primaire. Toutefois, le fait d'être victime d'AVE n'est pas apparu être un facteur prédicteur du RP l'année suivante. Nous ne pouvons donc pas conclure à une relation réciproque entre les deux phénomènes.

La relation longitudinale allant du RP vers l'AVE soulève des questions au plan de l'étude des phénomènes de groupe, mais également au niveau de l'attitude et de la réaction des enseignants et de l'équipe-école face au phénomène de RP.

Au plan de l'étude des phénomènes de groupe, le lien longitudinal allant du RP vers l'AVE apporte un appui supplémentaire à la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (1979). Une théorie qui a reçu beaucoup de support, autant dans le cadre d'études menées auprès de jeunes que d'adultes (pour une revue voir Nesdale, 2004). Cette théorie stipule que les individus tendent à faire preuve d'un biais favorable à l'endroit des groupes auxquels il s'identifie et à défendre de tels groupes si leur statut est compromis par d'autres individus ou groupes. Comme nous le savons, les élèves qui sont les plus à risque de vivre du RP et de l'AVE sont également ceux qui présentent davantage de problèmes d'attention et de comportements (Casarjian, 2000; Brendgen et al. 2006; Coie et Dodge, 1998; Rubin et al., 1998; Mac Dougall et al., 2001; Mercier et DeRosier, 2008). Ce qui peut venir perturber le reste du groupe, comme l'avait proposé Brendgen et al. (2006), et donc venir précariser le statut du groupe en question. Nos résultats laissent présager que l'enseignant pourrait réagir via de l'AVE pour « défendre » le groupe de l'élève connu comme ayant été « perturbateur » avec son groupe l'année précédente et ce, sans égard au vécu individuel de ce dernier, l'intégrité du groupe auquel l'enseignant s'identifie semblant primer sur celle de l'individu. Ce qui est relativement alarmant, puisque l'on s'attendrait à ce que l'enseignant adopte plutôt le rôle de modèle et soit une figure d'autorité pour protéger et défendre les élèves face à une expérience

comme le RP. Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignant doit faire face à de multiples demandes et tâches quotidiennement et que ses capacités attentionnelles deviennent saturées lors de la survenue d'une problématique tel le RP. Il n'aurait donc pas pour ainsi dire de disponibilité pour gérer un tel phénomène, d'autant plus que cette problématique puisse prendre des formes subtiles (Kikkawa, 1987; Craig, Pepler et Atlas, 2000). D'ailleurs, certains auteurs rapportent que les enseignants auraient moins tendance à intervenir face à cette problématique de victimisation (Yoon et Kerber, 2003). Mais pourquoi y réagir par la négative dans ce cas et non pas l'ignorer? L'autre hypothèse qui s'impose est celle du stress chronique souvent répertorié chez les enseignants qui évoluent dans un domaine exigeant au niveau relationnel et qui peut faire vivre de l'impuissance (Maslach et Leiter, 1999; Wilhelm, Dewhurst-Savellis et Parker, 2000; Otero López et al., 2006). Parmi les sources de stress des enseignants canadiens, l'on retrouve en plus de la charge de travail (source la plus souvent relevée) (Howard et Johnson, 2002; Naylor, 2001), le comportement inadéquat des élèves (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001) et la perception d'être incapable de répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, qui vivent de la pauvreté ou qui ont un environnement familial instable (Naylor, 2001). Selon le Conseil supérieur d'éducation (2004), près d'un tiers des enseignants québécois vivraient une dépression ou un épuisement professionnel suite à un vécu de stress professionnel prolongé (Leroux, 2009). Parmi les réactions des enseignants vis-à-vis du stress chronique, l'on retrouve une baisse du niveau de tolérance à la frustration en classe, une augmentation des attitudes

autoritaires et punitives face aux élèves et des réactions agressives envers les facteurs qui peuvent venir modifier la routine au travail (Brunet, 1998). Le fait qu'un enseignant apprenne qu'un de ses élèves ait vécu du RP les années précédentes pourrait être considéré comme un facteur qui vient modifier la routine de l'enseignant qui se sent déjà surchargé par les multiples demandes de son environnement. Ainsi, un enseignant pourrait en parlant avec l'enseignant de l'année précédente ou un autre membre de l'équipe-école, en entendant les élèves ou en observant la salle de récréation, identifier les élèves victimes de RP et se dire qu'ils leur ajouteront une tâche de plus en leur nécessitant plus d'interventions l'année suivante par exemple. L'enseignant pourrait ainsi être davantage sur la défensive envers cet élève, et aller jusqu'à émettre un ou plusieurs comportements d'abus verbal lorsqu'il serait dans sa classe l'année suivante. Ce qui va dans le sens des études qui démontrent que les enseignants identifient les « bons » et les « mauvais » élèves (McLaughlin, 1993) et qu'ils font preuve de comportements plus favorables face aux « bons » élèves (Bloete, 1995; Hargreaves, 1972), c'est-à-dire ceux qui démontrent de l'intérêt, de l'enthousiasme, de l'attention, un travail chevronné, du respect, de la politesse, de l'acceptation face à l'autorité et un esprit de coopération. Il est fort probable qu'un élève qui a vécu une problématique de RP l'année précédente ne présente pas ces caractéristiques, puisque l'école est plutôt devenue aversive pour lui.

D'autres caractéristiques pourraient influencer la réaction de l'enseignant face au phénomène de RP, comme les facteurs de risque de l'épuisement professionnel. Parmi les prédictors de cette problématique de santé mentale, l'on retrouve la

perception d'efficacité personnelle, la personnalité de Type A, le locus de contrôle, l'estime de soi et les stratégies de coping (Kokkinos, 2007). À titre d'exemple, prenons la perception d'efficacité personnelle, soit la croyance qu'a une personne en sa capacité à réussir un certain type de tâche (Bandura, 1997). Le « Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011 » du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec rapporte que «... plusieurs éducateurs se sentent démunis quand vient le temps d'intervenir pour prévenir et traiter la violence... » (p.19), et donc ont un faible sentiment d'efficacité personnel à cet effet (http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf). Ce peut-il que face à un manque de formation à cet effet, les enseignants tentent tant bien que mal de rétablir leur autorité en usant d'AVE? La question demeure ouverte.

Ensuite, dans l'étude de Twemlow et al. (2006), il est apparu que les enseignants qui avaient eux-mêmes été victimes d'AVE dans leur enfance avait davantage tendance à perpétrer de l'AVE auprès de leurs élèves. Ce pourrait-il qu'ayant été victimes de RP enfant, ils négligeraient d'intervenir de façon adéquate lorsqu'ils sauraient qu'un élève a été victime de RP l'année précédente, et réagiraient plutôt avec de l'AVE pour être cette fois accepté par le groupe? Ainsi, nous serions en présence d'un cycle de violence qui pourrait se perpétuer, comme l'on retrouve malheureusement chez l'enfant qui est témoin ou victime d'actes violents à la maison et qui devient plus à risque de conduites violentes à l'âge adulte (Blanchette, Robinson Alksnis et Serin, 1998). Il pourrait donc être pertinent de se questionner sur

la vision que ces enseignants ont développé de l'autorité, de leur rôle comme personne ressource.

Puis, les valeurs humaines, la méthode d'enseignement et de gestion de classe des enseignants pourraient également influencer le fait que les enseignants prennent une position d'AVE face à l'élève identifié comme ayant vécu du rejet par ses pairs l'année précédente. Par exemple, un enseignant qui aurait comme vision que l'élève doit apprendre à se défendre par lui-même et que cela lui appartient si le groupe de pairs le rejette et qu'il doit également apprendre à se défendre face à l'autorité de l'enseignant pourrait avoir davantage tendance à ne pas intervenir dans le vécu de rejet de l'élève. À cet effet, il a été trouvé que le niveau d'empathie de l'enseignant, soit sa capacité à répondre adéquatement au vécu émotionnel d'une autre personne (Mehrabian et Epstein, 1972) pouvait influencer son niveau de tolérance face à une problématique de bullying, tel le rejet social (Craig et al., 2000). Ainsi, plus un enseignant rapportait avoir des qualités d'empathie, plus il détectait les situations de victimisation dans les vignettes qui lui étaient présentées et donc plus il était susceptible d'intervenir si la situation se présentait réellement selon les auteurs de l'étude.

Enfin, il se pourrait qu'un enseignant qui désire plaire à son groupe pour être accepté par celui-ci, par besoin personnel ou encore pour « simplifier » sa gestion de classe, rejette lui-même la victime via de l'AVE. Voilà différentes hypothèses qui seront à évaluer dans les études subséquentes sur les deux présents phénomènes de victimisation.

Notre deuxième objectif consistait à évaluer si les liens entre l'AVE et le RP variaient au cours du développement. Nos résultats laissent entendre que le niveau scolaire de l'élève ne semble pas avoir d'influence sur son vécu de victimisation. En effet, l'élève qui est victime de RP est plus à risque de vivre de l'AVE l'année suivante, et ce de la 1^{ère} à la 4^e année du primaire. Ainsi, peu importe que l'enfant victimisé change d'enseignant, d'année scolaire ou de pairs, il demeure à risque de vivre à long terme des phénomènes de victimisation aux conséquences importantes sur son développement. Finalement, il est apparu que notre modèle s'ajustait de la même façon pour les garçons et pour les filles, et ce malgré le fait que les garçons soient plus fréquemment la cible de l'AVE (Casarjian, 2000; Brendgen et al., 2006) et du RP (Coie et al., 1982). Ainsi, malgré le fait que les filles soient moins à risque de vivre ces types de victimisation à l'école, il semble que celles qui en vivent subiraient le même parcours stable et pernicieux que les garçons.

Implications

Les deux phénomènes de victimisation à l'étude sont stables d'une année à l'autre au primaire et le fait d'être rejeté par ses pairs augmente la probabilité que l'enfant expérimente de l'AVE l'année suivante. Ces deux résultats mènent à se questionner sur les initiatives qui sont prises par l'équipe-école pour venir en aide aux enfants les plus à risque de leur système. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit d'enfants qui ont bien souvent des problèmes d'attention, de comportement et des difficultés familiales. Comment l'équipe-école peut-elle intervenir pour diminuer la survenue de ces phénomènes?

Plusieurs programmes d'intervention visant à enrayer la victimisation par les pairs ont été mis sur pied par des chercheurs de renom. Parmi les plus rapportés, l'on retrouve le programme de Bierman et Furman (1984) qui vise la promotion des habiletés de communication chez les enfants rejetés socialement, le programme d'Olweus (1993), de Sheffield (Smith, Sharp, Eslea, et Thompson, 2004) et de Salmivalli, Kärnä et Poskiparta (2010) qui visent de leur côté plusieurs problématiques de victimisation par les pairs. Ces programmes ont pour objectif de s'adresser à tous les membres de l'école en proposant des actions spécifiques pour les victimes, les agresseurs ou les témoins de la victimisation (Salmivalli et al., 2010; Cummings, 2008). Le programme de Salmivalli, le KIVA (un acronyme pour *Kiusaamista Vastaan*, contre le bullying) ajoute également un guide à l'intention des parents, afin de les informer des problématiques potentielles de bullying et des moyens à prendre pour contribuer à réduire et à prévenir ce type de violence. Ces programmes vont dans le sens des recommandations de Gabor (1995), spécialiste de la question de la violence dans les milieux scolaires au Canada, qui stipule que la violence à l'école est un problème de société dont la prévention et l'intervention nécessite la création de partenariats entre la police, les écoles, les parents, les élèves et les organismes sociaux. De son côté, il propose que l'école doive s'attaquer ouvertement à la violence selon un processus qui englobe les administrateurs, les enseignants et les élèves. Ce qui laisse présager la nécessité d'une intervention systémique lorsqu'il s'agit d'une problématique de victimisation dans les écoles, comme par exemple le RP. Une vision systémique présuppose que tous les éléments

du système, soit les élèves, les enseignants, la classe, l'ensemble des élèves de la même année, la direction, etc. soient en interaction et s'influencent mutuellement. Pourtant, les programmes mentionnés ci-haut n'incluent pas l'évaluation des réactions de l'enseignant, tel l'AVE, dans l'analyse des dynamiques de victimisation comme le RP.

Onnis (1980) explique que pour comprendre les difficultés comportementales d'un élève ou encore d'un enseignant, l'intervenant scolaire doit analyser le contexte, le système dans lequel cela se produit, afin d'en dégager une compréhension globale. Les processus d'interaction et de communication entre l'élève et les différents agents de son environnement, soit l'enseignant, la classe, les pairs, la famille, devraient donc tous être analysés afin de découvrir un sens et une fonction au phénomène de RP ou d'AVE. L'approche systémique propose d'intervenir sur le contexte, soit sur le mode relationnel qui maintient le problème, tel que souligné par Claude Grenier psychologue, dans un bulletin de l'Association québécoise des psychologues scolaires (<http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/13/13-2-01.htm>). Et dans ce mode relationnel, l'enseignant joue un rôle et doit se questionner sur son apport dans le maintien de la problématique de RP. Le comportement d'AVE ne favorisera certainement pas un climat de confiance dans lequel l'élève pourra aller confier à son enseignant ce qu'il vit avec ses pairs. Pour que l'enseignant arrive à prendre ce recul, il doit bien sûr être informé de l'existence de la violence psychologique, dont l'AVE, et connaître les facteurs qui le mettent davantage à risque d'user de ces comportements. Ainsi, il serait souhaitable que les enseignants soient informés de

l'existence du phénomène d'AVE, soit dans le cadre de leur formation ou encore via une réunion d'information à ce sujet dans les écoles et un questionnaire pour les amener à auto-évaluer la probabilité qu'ils effectuent un comportement d'AVE pendant l'année et avec quel type d'élève ils seraient plus susceptibles de le faire. Pour cela, il serait important que cette initiative ne soit pas présentée comme étant coercitive, mais bien comme étant une mesure permettant de favoriser une prise de conscience de l'impact de leurs comportements sur le maintien de problématique tel que le RP. Une fois que l'enseignant connaîtrait les facteurs qui le mettrait à risques d'émettre un comportement d'AVE ou encore qu'il serait en mesure d'identifier avoir déjà émis un tel comportement, le psychologue, le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé ou le travailleur social en milieu scolaire pourrait venir en appui pour l'aider à comprendre la dynamique dans laquelle s'inscrirait ce comportement et l'aider à faire valoir de nouvelles stratégies de gestion de classe face aux élèves les plus à risque de susciter un comportement d'AVE et face aux problèmes de victimisation.

Forces et limites

La présente étude est d'intérêt particulier, car le devis de recherche est longitudinal et a donc permis d'étudier la relation entre l'AVE et le RP pendant presque toute la période du primaire. Ce qui n'avait jamais été fait à notre connaissance. De plus, la nomination par les pairs a été retenue pour mesurer les phénomènes d'AVE et de RP. Un type de mesure qui s'avère intéressant, car contrairement aux mesures auto-rapportées, celui-ci est considéré comme étant davantage objectif puisqu'il est issu de

la perception de plusieurs juges. Finalement, le fait d'avoir utilisé une analyse d'acheminement sur un échantillon suffisamment large nous a permis d'évaluer s'il y avait des différences au niveau du sexe dans le parcours des expériences de victimisation de l'AVE et du RP.

Notre recherche comporte toutefois certaines limites. En effet, elle a été effectuée sur un échantillon normatif de jeunes québécois, allant tous à la même école et ayant uniquement des enseignantes. Les femmes enseignantes auraient davantage tendance à avoir une attitude supportante (Rigby et Slee, 1991), à percevoir davantage de comportements dans une classe comme étant indésirables (Borg et Falzon, 1989) et à exprimer davantage d'attitudes négatives face au bullying (Boulton, 1997) que les hommes enseignants. Toutefois, il semblerait selon d'autres chercheurs que bien que les enseignants auraient moins tendance à rapporter de problématiques de violence dans leur classe, ils auraient davantage tendance à les juger comme étant graves (Boulton, 1997). D'autres études n'ont pas trouvé de différences au niveau du sexe des enseignants en ce qui a trait à leur capacité à percevoir et à intervenir dans le cadre de problématiques de bullying, tel le RP (Craig et al., 2000; Yoon et Kerber, 2003). Il aurait été intéressant d'évaluer la portée de ces résultats mitigés dans le cadre de notre étude si l'échantillon avait été mixte.

Les liens auraient également pu être différents si l'échantillon avait été composé uniquement d'enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité par exemple. En effet, nous savons que cette pathologie met davantage à risque les enfants d'être victime de RP et d'AVE et nous pensons par conséquent que les liens

auraient pu être plus forts entre les deux concepts avec un tel échantillon. Puis, il ne faut pas négliger le fait que les présentes données ont été amassées il y a une vingtaine d'années et qu'il se puisse que les résultats diffèrent quelques peu depuis. Toutefois, les experts dans le domaine s'entendent pour dire que les phénomènes de victimisation dans les écoles sont de plus en plus étudiés, mais demeurent présents (Twemlow et al., 2006). À noter qu'au Québec, le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport déplorait en 2009 qu'il n'y avait pas de base de données qui documente l'ampleur, la diversité, la fréquence, et l'évolution temporelle des phénomènes de violence dans les écoles. Il prévoyait y remédier dans le cadre de son « Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école » qui devrait se conclure au cours de l'année 2011 ,

(http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf).

Il serait également intéressant de se demander si le type d'école aurait une influence sur le présent modèle. En d'autres mots, est-ce que le phénomène d'AVE et de RP se présenteraient de la même façon et interagiraient pareillement dans une école privée? Nous savons que la plupart des écoles privées acceptent les élèves sur la base de leurs résultats scolaires et les parents doivent déboursier des montants souvent importants pour leur scolarité, ce qui exclue les enfants en provenance de familles plus pauvres. De plus, dans la plupart des écoles privées, les élèves sont exclus ou expulsés s'ils ne respectent pas les politiques et les normes de l'école. Une plus faible présence de facteurs de risque du RP et de l'AVE, tel un SSÉ faible, un niveau

d'agressivité élevé, des problèmes de comportement et d'attention pourrait faire en sorte que le RP et l'AVE soient moins souvent expérimentés par les jeunes des écoles privées. Nous pourrions également pousser l'analyse des présents concepts en évaluant les dynamiques des classes de divers pays. En effet, une école s'inscrit dans une écologie plus vaste, dont la société, ses valeurs et ses mœurs. Les valeurs au niveau de l'éducation, de l'autorité et les modes de communication en présence pourraient-ils faire varier l'interrelation entre l'AVE et le RP selon le pays à l'étude? Et si les enseignants étaient principalement masculins? Pour le moment, les études rapportent des résultats contradictoires en ce qui concerne le sexe de l'enseignant comme facteur prédicteur de l'AVE. Certains auteurs rapportent que davantage de femmes seraient identifiées par leurs collègues comme faisant usage d'abus verbal (Shumba, 2002), tandis que d'autres ne notent pas cette différence au niveau du sexe (Casarjian, 2000). Et si nous reprenions le modèle auprès d'une population adolescente, est-ce que le groupe influencerait différemment l'enseignant? Voilà des questions intéressantes qui pourront alimenter de prochaines recherches.

Finalement, bien que la mesure de nomination par les pairs comporte des avantages notables, le fait d'avoir utilisé uniquement ce type de mesure limite les conclusions que l'on peut tirer de la présente étude. En effet, bien que les enfants soient les premiers témoins des phénomènes de victimisation qui se produisent dans leur classe, il se peut qu'ils ne soient pas conscients de cela à tous les moments de la journée. Pour augmenter l'acuité des mesures, il aurait été intéressant d'inclure les

auto-observations des élèves et des enseignants, ainsi que les perceptions des parents et des mesures d'observation par des assistants de recherche.

Conclusion

La présente recherche démontre la pertinence d'évaluer des phénomènes de victimisation tel que le RP selon une perspective systémique et donc de ne pas prendre pour acquis que les enseignants y réagiront de façon optimale. En effet, nous pensons qu'une multitude de facteurs pourraient venir influencer la disponibilité de l'enseignant à bien identifier et intervenir face à une problématique de RP et qu'en l'absence d'une compréhension globale de la problématique, le problème risque fort de se maintenir à travers le passage du primaire comme le démontre nos résultats. Par ailleurs, les futures recherches devraient s'attarder à faire une évaluation complète des facteurs de maintien des problématiques de victimisation dans les milieux scolaires et y inclure les réactions de l'enseignant, telle l'AVE, et les facteurs prédictifs de ces réactions.

Références

- Allison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(4), 545-557.
- APSAC. (1995). Psychosocial evaluation of suspected psychological maltreatment in children and adolescents. *Practice Guidelines: American Professional Society on the Abuse of Children*.
- Asher, S.R., et Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Asher, S.R., et Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22*, 444-449.
- Babad, E.Y., Inbar, J., et Rosenthal, R. (1982). Teachers' judgment of students' potential as a function of teachers' susceptibility to biasing information. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 541-547.
- Badini, A. A., et Rosenthal, R. (1989). Visual cues, student sex, material taught, and the magnitude of teacher expectancy effects. *Communication Education, 38*, 162-166.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A. F., et Bukowski, W.M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*, 140-153.
- Bandura, A., et Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 575-582.

- Bandura, A., et Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1980). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : the exercise of control*. New York : WH Freeman.
- Baumeister, R. F., et Leary, M. R. (1995), The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Becker, J.V., Alpert, J.L., Bigfoot, D.S., Bonner, B.L., Geddie, L.F., Henggeler, S.W., Kaufman, K.L., et Walker, C.E. (1995). Empirical research on child abuse treatment: Report by the child abuse and neglect treatment working group. American Psychological Association. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 23-46.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A., et Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26, 1291-1309.
- Bierman, K.L., et Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.

- Blanchette, K., Robinson, D., Alksnis, C., et Serin., R. (1998). Assessing treatment change among family violent offenders: Reliability and validity of a family violence treatment assessment battery, Ottawa, Service correctionnel Canada, Direction de la recherche.
- Blanck, P.D., et Rosenthal, R. (1984). Mediation of interpersonal expectancy effects: Counselor's tone of voice. *Journal of Educational Psychology*, 76, 418-426.
- Blishen, B., Carroll, W., et Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 24, 127-35.
- Bloete, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5, 221-236.
- Boivin, M., Dodge, K. A., et Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269-279.
- Boivin, M., Hymel, S., et Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment *In* Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. New York, NY: Guilford Press.
- Boivin, M., et Vitaro, F. (1995). Coercion and punishment in long-term perspectives *In* The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. New York, NY: Cambridge University Press.

- Bonn, M. (1995). Associations between peer relations in childhood and adversity. *Early Child Development and Care, 105*, 77-91.
- Borg, M. G., et Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review, 41*, 271-279.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 223-233.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*, 664-678.
- Branan, J.M. (1972). Negative human interaction. *Journal of Counseling Psychology, 19*, 81-82.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B., et Markiewicz, D. (2001). Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school: Associations with externalizing and internalizing behavior. *Developmental Psychology, 37*, 308-320.
- Brendgen, M., Wanner, B., et Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics, 117*, 1585-1598.
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M., et Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology, 99*, 26-38.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge.

- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51*, 5-32.
- Brophy, J. E., et Good, T. L. (1974). Teacher-student relationships: Causes and consequences. Oxford, England: Holt, Rinehart et Winston.
- Brunet, L. (1998). Stress et climat de travail chez les enseignants. *Résonances, 10*, 3-5.
- Burke, R. J., et Greenglass, E. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, Health et Medicine, 1*, 193-205.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. V., et Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *American Educational Research Journal, 31*, 645-673.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., et Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*, 1437-1452.
- Casarjian, B. E. (2000). Teacher psychological maltreatment and students' school-related functioning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities et Social Sciences, 60*, 4314.

- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development, 74*, 535-548.
- Cicchetti, D., et Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes. Special Issue: Children and violence, 56*, 96-118.
- Coie, J. D., et Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 89-92.
- Coie, J. D., Christopoulos, C., Terry, R., Dodge, K. A., et Lochman, J. E. (1989). Types of aggressive relationships, peer rejection and developmental consequences. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, and R. P. Weissberg (Eds.). *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Press.
- Coie, J. D., et Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.
- Coie, J. D., et Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (5th ed.)*; Vol. 3. *Social, Emotional and Personality Development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., et Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.

- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., et Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Collins, L. M., Schafer, J. L., et Kam, C. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data. *Psychological Methods*, 6, 330 - 351.
- Comfort, C. et Kishor, N. (1994). Relations of self-esteem, alienation and popularity to school dropout: A meta-analysis. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education. Calgary, Alberta.
- Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar et L. A. Sroufe Editors, *Self processes and development: The Minnesota Symposia on child psychology* Vol. 23, Erlbaum, Hillsdale, NJ (1991), pp. 43-77.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). Un souffle nouveau pour la profession enseignante: avis au ministre de l'Éducation. Québec, Québec: CSE.
- Cooper, H., et Good, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Cowan, P. A., et Cowan, C. P. (2004). From family relationships to peer rejection to antisocial behavior in middle childhood. In J. B. Kupersmidt et K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations* (pp. 159-177). Washington, DC: American Psychological Association.

Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L. D., et Trost, M. A. (1973). Long term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*, 438-446.

Cowen, E. L., Weissberg, R. P., et Guare, J. (1984). Differentiating attributes of children referred to a school mental health program. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 397-410.

Craig, W M., Pepler, D., and Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology, 21*, 22-36.

Cummings, C. (2008). Programme de prévention de la victimisation par les pairs au deuxième cycle du primaire [En ligne]. Disponible:

https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4170/1/2008_cummings_catherine.PDF.

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 42*, 565-579.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., et Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 71-90.

DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., et Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.

Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy.

School Psychology Review, 25, 165–183.

Donohue, K.M., Perryb, K.E., et Weinstein, R.S. (2003). Teachers' classroom

practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental*

Psychology, 24, 91–118.

Elbedour, S., Center, B. A., Maruyama, G. M., et Assor, A. (1997). Physical and

psychological maltreatment in the schools. *School Psychology International*,

18, 201–215.

Ford, D. H., et Lerner, R. M. (1992). Developmental systems theory: An integrative

approach. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. 259 pp.

Forth, A., et Chamberland, C. (1995). Preventing the psychological maltreatment of

children. *Journal of Interpersonal Violence*, 10, 275–295.

Gabor, Thomas (1995). *La violence à l'école et la tolérance zéro : principes et*

prescriptions, Ottawa, Solliciteur général du Canada.

Garbarino, J., Guttman, E., et Seeley, J.W. (1986). The psychologically battered

child. Jossey Bass, San Francisco, CA.

Garmezy, N., et Rutter, M. (1983). Stress, coping, and development in children.

Baltimore, MD, US: Johns Hopkins University Press. Reprinted 1988, 364 pp.

Gelles, R.J., et Straus, M.A. (1988) *Intimate Violence*. New York: Simon and

Schuster.

Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A

conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26, 697–714.

Gouvernement du Québec (2009). La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour traiter et prévenir la violence à l'école 2008-2011 [En ligne]. Disponible:

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf

Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., et Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 79-89.

Grenier, C. Pour une vision systémique des difficultés scolaires. Commission scolaire des navigateurs [En ligne]. Disponible:

<http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/13/13-2-01.htm>

Guay, F., Marsh, H. W., et Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136.

Hallinan, M. T. (1979). Structural effects on children's friendships and cliques. *Social Psychology Quarterly, 42*, 43-54.

Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, et K. Snow (Eds.), *School readiness, early learning and the transition to kindergarten*. (pp. 49 – 84). Baltimore: Brookes.

Hargreaves, D.H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Harris, M. J., et Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.

Hart, S., Brassard, M., et Germain, R. (1987). Psychological maltreatment in education and schooling. In M. Brassard, R. Germain, et S. Hart (Eds.), *Psychological maltreatment of children and youth* (pp. 217-242). Elmsford, NY: Pergamon Press.

Harter, S. (1975). Mastery motivation and the need for approval in older children and their relationship to social desirability response tendencies. *Developmental Psychology*, 11, 186-196.

Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In *Close friendships in adolescence*. New directions for child development, No. 60. (pp. 3-22). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass. 110 pp.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen et E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 4th ed.). New York: Wiley.

Hawker, D.S.J. et Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

- Heller, M. S., et White, M. A. (1975). Rates of teacher verbal approval and disapproval to higher and lower ability classes. *Journal of Educational Psychology*, 67, 796-800.
- Hetherington, E.M. (1979). Divorce: A child's perspective. *American Psychologist*, 34, 851-858.
- Hirschi, T. W. (1969). Infraction as action: A study of the antecedents of illegal acts. *Dissertation Abstracts International*, 29, p. 3233.
- Howard, S.M. et Johnson, B.J. (2002). Participation and involvement: resilience-promoting factors for young adolescents. In M. Gollope et J. McCormack (Eds.) *Children and young people's environments*, Dunedin, New Zealand: Children's Issues Centre, pp. 113-128.
- Howes, C., et Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.
- Howes, C., Hamilton, C. E., et Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., et Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.

- Hughes, J.N., Zhang, D., et Hill, C.R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher–student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children, *Journal of School Psychology, 43*, 447–463.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., et Le Mare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal predications of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Hymel, S., Wagner, E., et Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Hynd, G. W., Hern, K. L., Voeller, K. K., et Marshall, R. M. (1991). Neurobiological basis of attention-deficit hyperactivity disorders (ADHD). *School Psychology Review, 20*, 174-186.
- Kaplan, H. B. (1982). Self-attitudes and deviant behavior: New directions for theory and research. *Youth and Society, 14*, 185-211.
- Kikkawa, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development, 23*, 25–30.
- Kistner, J., Metzler, A., Gatlin, D., Risi, S. (1993). Classroom racial proportions and children's peer relations: Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology, 85*, 446-452.
- Kline, R.B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling, Guilford Press, New York (2005).

- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., et Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79-89.
- Kupersmidt, J. B., et Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 350-1362.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., et Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G.W., et Profilet, S.M. (1996) The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors, *Developmental Psychology*, 32, 1008–1024.
- Ledingham, J. E., et Schwartzman, A. E. (1984). A 3-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood: Preliminary findings. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 157-168.

Leroux, M. (2009). Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire oeuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique [En ligne].

Disponible: https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/3946/2/Leroux_Mylene_2010_these.pdf

Lockwood, R.L., Gaylord, N.K., Kitzmann, K.M., et Cohen, R. (2000). Family Stress and Children's Rejection by Peers: Do Siblings Provide a Buffer? *Journal of Child and Family Studies*, 11, 331-345.

Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.

MacDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., et Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). Oxford, England: Oxford University Press.

Maslach, C. et Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe et M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, pp 295-303. Cambridge UK: Cambridge University Press.

- McEvoy, A. (2005). Teachers who bully students: Patterns and policy implications. Paper presented at the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia. [Enligne]. Disponible: <http://www.stopbullyingnow.com/teachers%20who%20bully%20students%20McEvoy.pdf>
- McLaughlin, C. (1993). Counselling in a secondary setting-developing policy and practice. In: K. Bovair and C. McLaughlin, eds. *Counselling in schools: a reader*. London: David Fulton.
- Mehrabian, A., et Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mercier, S. et DeRosier, M. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661-685.
- Morison, P. et Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Muthén, L. K., et Muthén, B. (2006). *Mplus user's guide* (Version 4). Los Angeles, CA: Muthén et Muthén.
- Murray, C., et Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.

- Naylor, C. (2001). Teacher workload and stress: An international perspective on human costs and systemic failure. BCTF Research Report. Retrieved March 12, 2009. [Enligne]. Disponible:
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/fc/68.pdf
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett et F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219–246). Hove: Psychology Press.
- Nesdale, K., et Pickering, K. (2006). Teachers' Reactions to Children's Aggression. *Social Development, 15*, 109-127.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., et Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- Ollendick, T.H., Weist, M.D., Borden, M.C., et Greene, R.W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 80-87.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.
- Olweus, D. (1996). *Bullying of students by teachers*. Unpublished manuscript.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., et Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 290-303.

- Onnis, L. (1980). La thérapie familiale dans les institutions et dans les services territoriaux : utilité et limites, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratique de réseaux*, 2, 39-49.
- Otero López JM, Santiago MJ, Castro C, Pardiñas MC, Mirón L et Ponte D (2006). *Estrés laboral y burnout en profesoras de Enseñanza Secundaria*. Santiago de Compostela: ICE-Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Parker, J.G., et Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 57-389.
- Parke, R.D., et Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. IV (4th ed.), (pp. 547-641). New York: Wiley et Sons.
- Patterson, G. R., Capaldi, D., et Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler et K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pfeiffer, C., Wetzal, P., et Enzmann, D. (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen*: KFN Hannover.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pianta, R.C., Hamre, B., et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *In Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7.* (pp. 199-234). Hoboken, NJ, US: John Wiley et Sons Inc. 664 pp.
- Putallaz, M., et Gottman, J.M. (1981). Social skills and group acceptance. *In Asher, S.R., Gottman, J.M., eds., The Development of Children's Friendship,* Cambridge University Press, New York.
- Rigby, K. and Slee, P.T. (1991) Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology, 131,* 615-627.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., et Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15,* 147-166
- Rosenholtz, S. J., et Simpson, C. (1984). Classroom organization and student stratification. *The Elementary School Journal, 85,* 21-37.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique, 119,* 5-8.
- Rubin, K. H., W. Bukowski, et J.G. Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social emotional and personality development* (5th edition. pp. 619-700). New York: Wiley.

- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *In* Kent, M. W., et Rolf, J. E. (Eds). *Social Competence in Children*. New England, University press, p. 49-74.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., et Poskiparta, E. (2010). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied and bullying others.
- Sameroff, A. J., Bartko, W. T., Baldwin, A., Baldwin, C., et Seifer, R. (1998). Family and social influences on the development of child competence. *In* *Families, risk, and competence*. (pp. 161-185). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. viii, 350 pp.
- Sappington, A. A., Pharr, R., Tunstall, A., et Rickert, E. (1997). Relationships among child abuse, date abuse, and psychological problems. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 319-329.
- Satorra, A. (2000). Scaled and adjusted restricted tests in multi-sample analysis of moment structures. *In* Heijmans, R.D.H., Pollock, D.S.G. et Satorra, A. (eds.), *Innovations in multivariate statistical analysis. A Festschrift for Heinz Neudecker* (pp.233-247). London: Kluwer Academic Publishers.
- Schaefer, C. C. (1997). Defining verbal abuse of children: A survey. *Psychological Reports*, 80, 626.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.P., et Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.

Shaw, D. S., et Emery, R. E. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 200-206.

Shin, Y. et Kim, H.Y., (2008). Peer Victimization in Korean Preschool Children: The Effects of Child Characteristics, Parenting Behaviours and Teacher-Child Relationships. *School Psychology International*, 29, 590-605.

Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse and Neglect*, 26, 783-791.

Simmons, R. G., et Blyth, D. A. (1987). Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context. New York: Aldine de Gruyter.

Smith, P.K, Sharp, S., Eslea, M., et Thompson, D. (2004). England: The Sheffield project. In P.K Smith, D. Pepler, et K Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 1-12). New York: Cambridge University Press.

Stevenson, D. L., et Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development. Special Issue: Schools and development*, 58, 1348-1357.

Tabachnick, B. G., et Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: HarperCollins.

- Tajfel, H. et Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin et S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Taylor AR. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 360–365.
- Terry, R et Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27, 867-880.
- Toblin, R. L. R. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329–346.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivee, S., et LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285–300.
- Tremblay, R. E., Phil, R. O., Vitaro, F., et Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732–739.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F.C., Brethour, J. R. Jr. (2006). Teachers Who Bully Students: A Hidden Trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, 187-198.

- Vitaro, F., Boivin, M., et Tremblay, R.E., (2007). Peers and violence: A two-sided developmental perspective *Cambridge Handbook of Violent Behavior*, 361-387.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C., et Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs de difficultés de comportement à l'école maternelle [Peer evaluation of behavior problems in kindergarten]. In P. Durning et R. E. Tremblay (Eds.), *Les relations entre enfants: Recherche et intervention éducative* [Relations among children: Research and educative intervention] (pp. 271–308). Paris: Fleurus.
- Vitaro, F., Gagnon, C., et Tremblay, R. E. (1991). Teachers' and mothers' assessment of children's behaviors from kindergarten to grade two: Stability and change within and across informants. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 13, 325–343.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., et Boivin, M. (1992). Peer rejection from kindergarten to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 382-400.
- Vissing, Y.M., Straus, M. A., Gelles, R. J., et Harrop, J. W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse & Neglect*, 15, 223-238.
- Wentzel, K.R., et Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, 66, 754–763.

- Wentzel, K. R., Barry, C. M., et Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203.
- White, K.J. and Kistner, J., 1992. The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology, 28*, 933-940.
- White, K. J., Sherman, M. D., et Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology, 34*, 53-72.
- Whitted, K.S. et Dupper, D.R. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative school setting. *Education and Urban Society, 40*, 329-341.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J., et Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers & Teaching: Theory et Practice, 6*, 291-304.
- Yates, T. M., Egeland, B., et Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. *In Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities.* (pp. 243-266). New York, NY, US: Cambridge University Press. 574 p.
- Yoon, J., et Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.

Figure 1

Modèle postulé

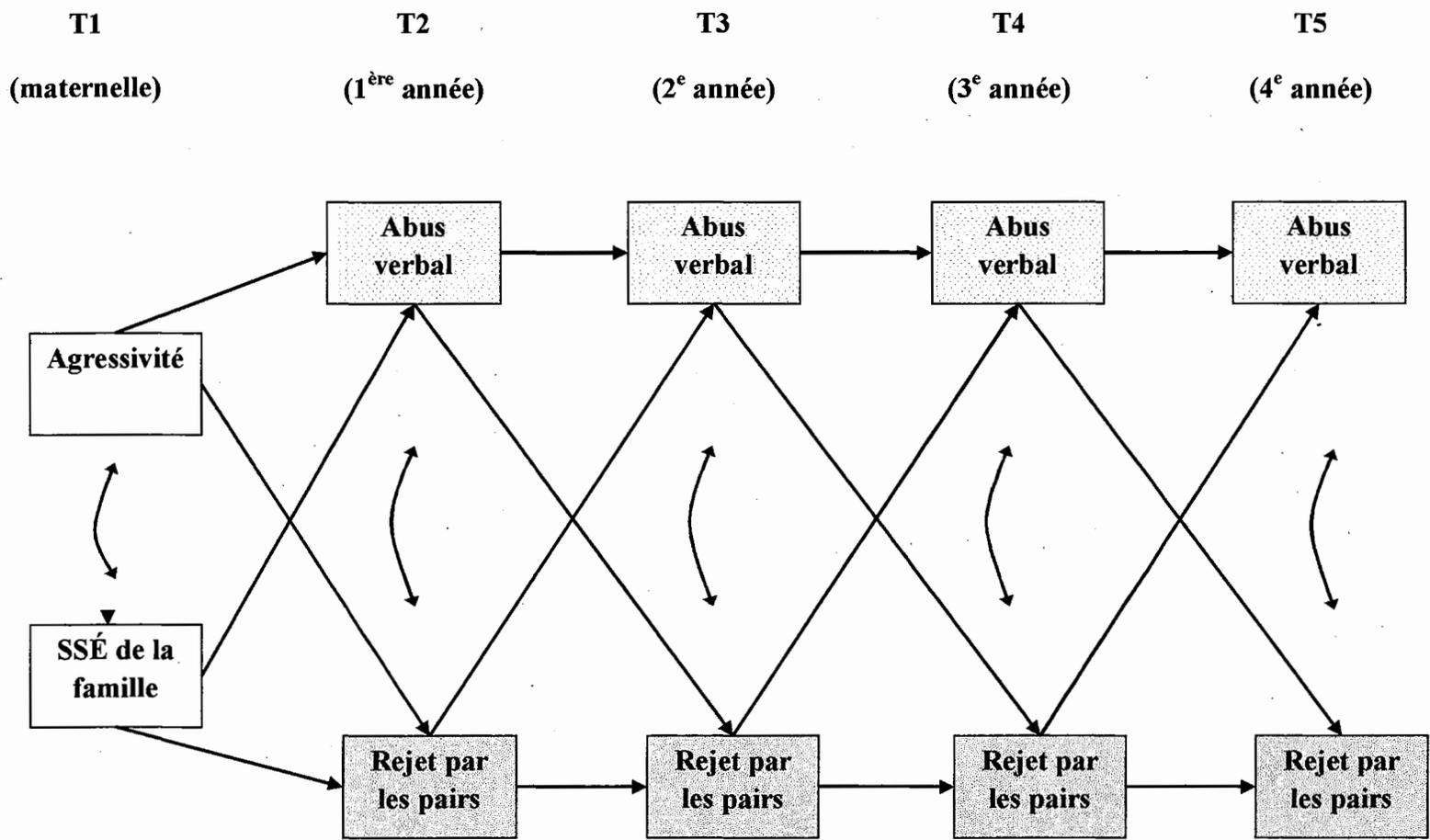
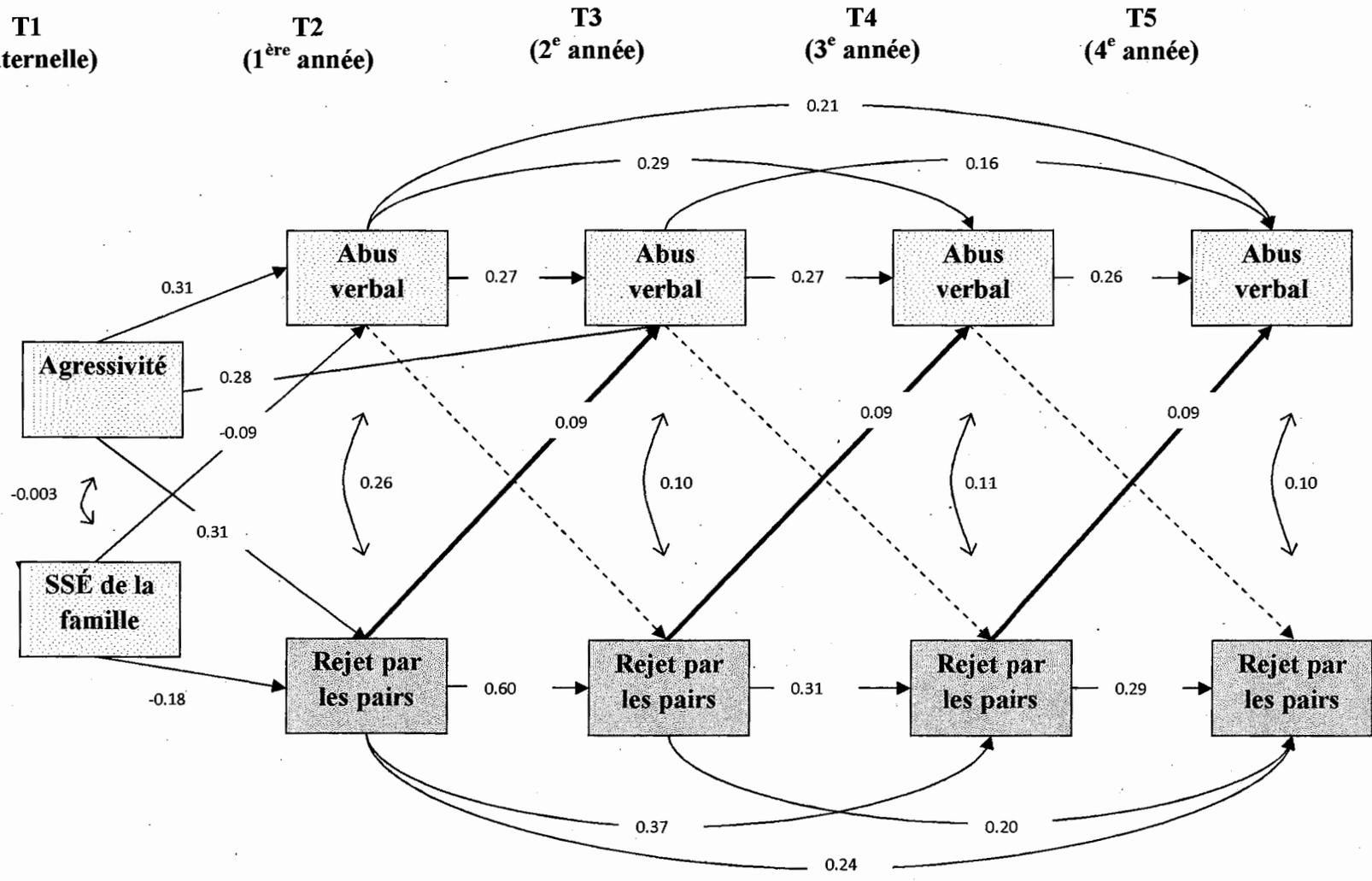


Figure 2

Modèle final



---- = ns

Tableau 1

Moyennes (M), écarts-types (ÉT), valeurs d'asymétrie et d'aplatissement des variables du modèle (N = 399)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie (S)	Aplatissement (K)
Sexe ^a	1.44	0.50	0.23	-2.0
SSÉ	44.64	9.31	0.22	-0.27
Agressivité	4.10	5.01	1.63	2.44
AVE				
1 ^{re}	-0.02	0.94	3.25	10.75
2 ^e	-0.02	0.91	3.79	14.58
3 ^e	-0.03	0.87	3.31	11.49
4 ^e	0.03	0.92	3.03	9.28
RP				
1 ^e	-0.04	0.95	0.07	0.40
2 ^e	-0.02	0.97	0.25	0.51
3 ^e	-0.06	0.93	0.30	-0.15
4 ^e	-0.01	0.96	0.44	0.33

a Pour la variable sexe, 1 = garçon et 2 = fille

Tableau 2*Matrice de corrélations des variables à l'étude (N = 399)*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Abus verbal par l'enseignant (AVE)								
(1) 1ere année	--	.53**	.47**	.39**	.40**	.37**	.30**	.31**
(2) 2e année		--	.42**	.45**	.31**	.40**	.25**	.27**
(3) 3e année			--	.51**	.31**	.33**	.38**	.27**
(4) 4e année				--	.27**	.31**	.30**	.34**
Rejet par les pairs (RP)								
(5) 1ere année					--	.60**	.58**	.55**
(6) 2e année						--	.57**	.52**
(7) 3e année							--	.53**
(8) 4e année								--

** $p < ,01$

Tableau 3*Matrice de corrélations des variables à l'étude pour les filles (N = 177)*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Abus verbal par l'enseignant (AVE)								
(1) 1 ^{re} année	--	.39**	.54**	.59**	.48**	.35**	.33**	.30**
(2) 2 ^e année		--	.32**	.29**	.39**	.36**	.29**	.18*
(3) 3 ^e année			--	.58**	.37**	.36**	.39**	.31**
(4) 4 ^e année				--	.37**	.27**	.37**	.39**
Rejet par les pairs (RP)								
(5) 1 ^{er} année					--	.60**	.60**	.53**
(6) 2 ^e année						--	.60**	.53**
(7) 3 ^e année							--	.56**
(8) 4 ^e année								--

Matrice de corrélations des variables à l'étude pour les garçons (N = 222)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Abus verbal par l'enseignant (AVE)								
(1) 1 ^{re} année	--	.54**	.43**	.31**	.38**	.37**	.29**	.31**
(2) 2 ^e année		--	.40**	.44**	.31**	.43**	.25**	.31**
(3) 3 ^e année			--	.47**	.29**	.31**	.38**	.25**
(4) 4 ^e année				--	.24**	.32**	.27**	.34**
Rejet par les pairs (RP)								
(5) 1 ^{re} année					--	.60**	.56**	.56**
(6) 2 ^e année						--	.55**	.51**
(7) 3 ^e année							--	.51**
(8) 4 ^e année								--

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tableau 4*Indices d'ajustement des modèles évalués et résultats du test de différence Khi-carré*

Modèles et tests de différence	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA
1. Comparaison des modèles 1 et 2						
A. Modèle 1	66.73	37	.002	.96	.91	.06
B. Modèle 2	95.82	63	.005	.96	.94	.05
C. Test de différence χ^2	33.91	26	.137	--	--	--
2. Comparaison des modèles 2 et 3						
A. Modèle 2	95.82	63	.005	.96	.94	.05
B. Modèle 3	93.29	65	.012	.96	.95	.05
C. Test de différence χ^2	.079	2	.961	--	--	--
3. Comparaison des modèles 3 et 4						
A. Modèle 3	93.29	65	.012	.96	.94	.05
B. Modèle 4	114.72	69	.001	.94	.93	.06
C. Test de différence χ^2	14.03	46	.029	--	--	--
4. Comparaison des modèles 3 et 5						
A. Modèle 3	93.29	65	.012	.96	.95	.05
B. Modèle 5	92.79	68	.025	.97	.96	.04
C. Test de différence χ^2	2.93	5	.710	--	--	--
5. Comparaison des modèles 5 et 6						
A. Modèle 5	92.79	68	.025	.97	.96	.04
B. Modèle 6	102.66	71	.008	.96	.95	.05
C. Test de différence χ^2	7.19	3	.066	--	--	--
6. Comparaison des modèles 5 et 7						
A. Modèle 5	92.79	68	.025	.97	.96	.04
B. Modèle 7	90.53	70	.05	.98	.97	.04
C. Test de différence χ^2	.07	2	.965	--	--	--