



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

BENOIT GALAND & CHLOÉ TOLMATCHEFF

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Contact :

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

Courriel : benoit.galand@uclouvain.be

RÉSUMÉ

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

MOTS-CLÉS

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

ABSTRACT

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

KEY WORDS

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

GENRE ET AGRESSION EN GENERAL

Du côté des auteurs d'agression

En schématisant quelque peu, les travaux de recherche à propos de l'agression se sont historiquement d'abord centrés sur les garçons, auteurs manifestes de l'essentiel des violences physiques les plus visibles. Certains chercheurs ont ensuite souligné l'existence d'autres formes d'agression et la possibilité que les différences de genre dépendent de la forme d'agression considérée (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). L'hypothèse d'une plus grande implication des garçons dans les violences directes (physiques, verbales, matérielles) et des filles dans les violences indirectes (relationnelles, numériques) a notamment été avancée (Olweus, 1933 ; Varjas, Henrich et Meyers, 2009).

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

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

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

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

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

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

DU CÔTÉ DES VICTIME D'AGRESSION

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

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

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

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

GENRE ET VIOLENCE À L'ÉCOLE

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

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

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

GENRE ET HARCÈLEMENT SCOLAIRE

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

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

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

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

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

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

BUTS DE LA RECHERCHE

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

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

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

ÉTUDE 1

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

MÉTHODE

ÉCHANTILLON

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

PROCÉDURE

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

MESURES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

STRATÉGIES D'ANALYSE

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

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

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

RÉSULTATS

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

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

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

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

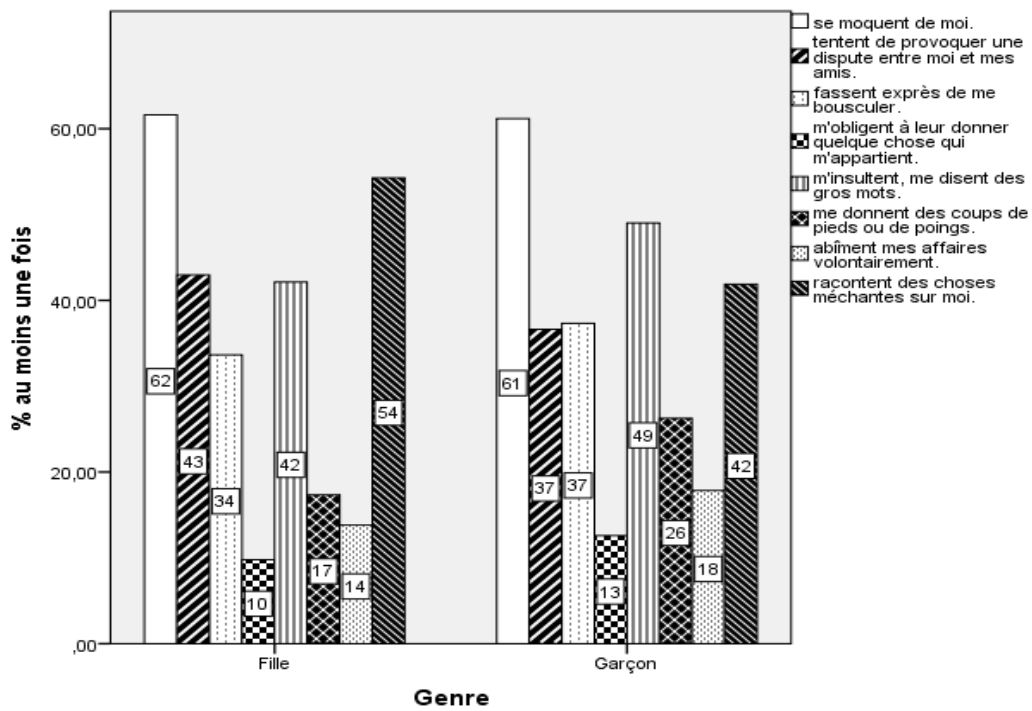


Figure 1. Pourcentage de filles et de garçons se déclarant victime au moins une fois par fait.

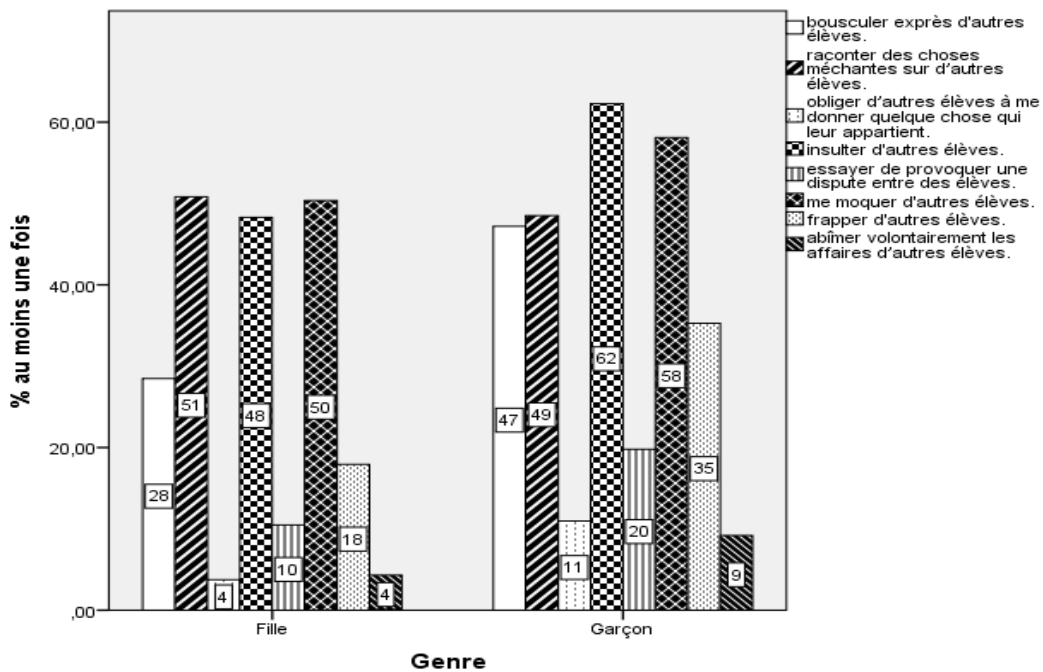


Figure 2. Pourcentage de filles et de garçons se déclarant auteur au moins une fois par fait.

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

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

CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AU HARCÈLEMENT ET À LA VICTIMISATION

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

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

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

Analyse en sous-groupes

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

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

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

Tableau 1

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

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

Note: N = 6452

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

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

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

Tableau 2

Pourcentage d'élèves par sous-groupe selon le genre

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

Note: N = 6452

DISCUSSION

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

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

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

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

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

ÉTUDE 2

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

MÉTHODE

ÉCHANTILLON

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

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

PROCÉDURE

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

MESURES

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

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

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

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

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

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

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

RÉSULTATS

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

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

Analyses multigroupes

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

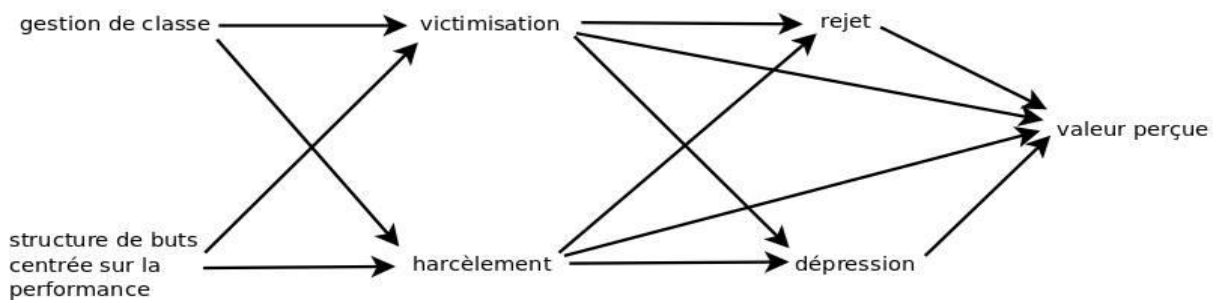


Figure 3. Modèle théorique des relations entre harcèlement-victimisation et certains de leurs corrélats.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

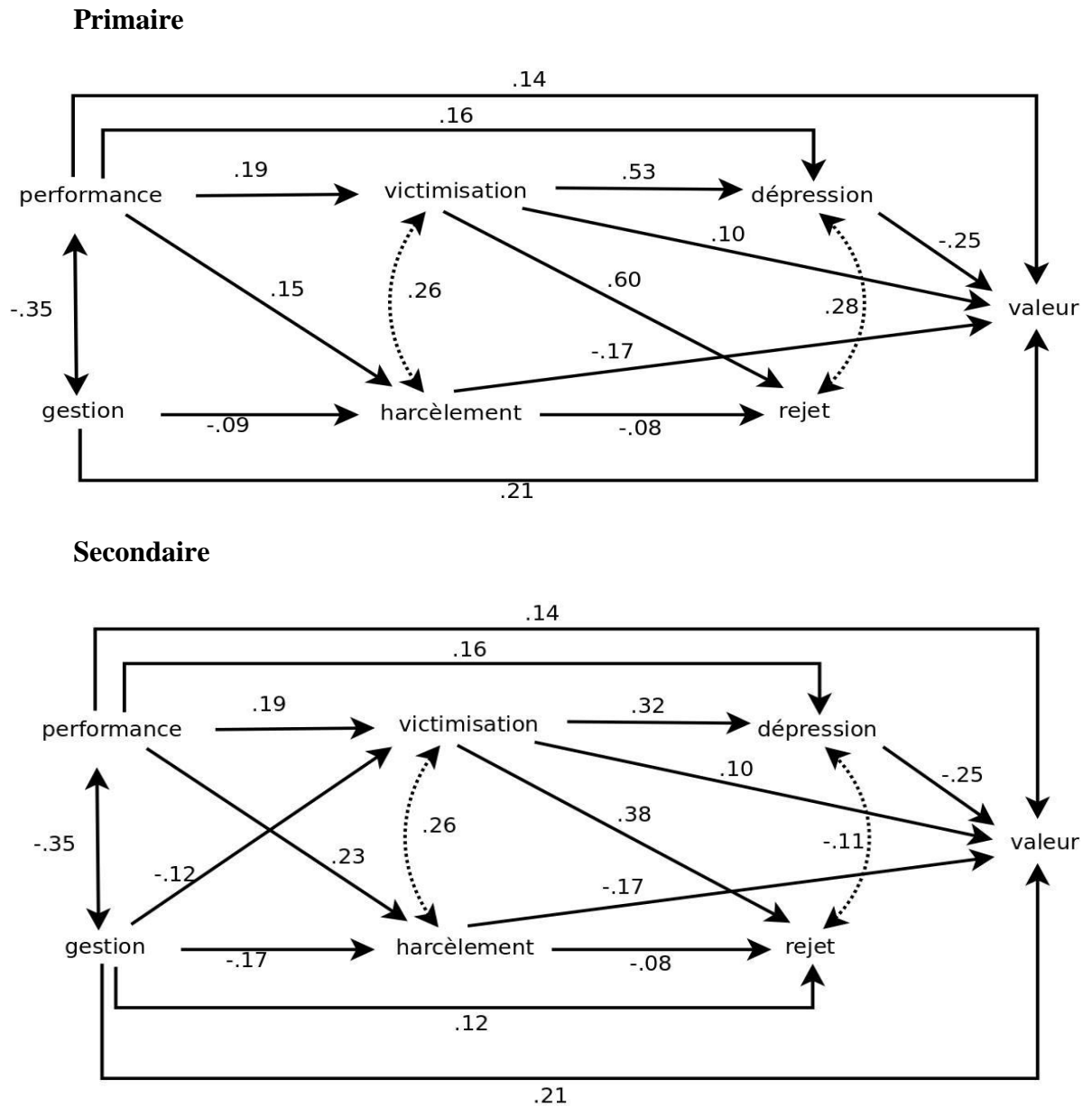


Figure 4. Résultats des analyses en pistes pour les élèves du primaire et du secondaire.

DISCUSSION

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

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

DISCUSSION GÉNÉRALE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REMERCIEMENTS

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

RÉFÉRENCES

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

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

- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-156.
- Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer Victimization and School Disaffection: Exploring the mediation effect of depression and the moderation effect of social support. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 569-590.
- Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (dir.) (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, 33-56.
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37, 138-154.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multiniveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- Galand, B., Raucent, B., & Frenay, M. (2010). Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational beliefs in traditional and problem-based curricula. *International Journal of Engineering Education, Special issue on Methodology for the study of PBL in Engineering Education*, 26(3), 523-534.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 465-486.
- Gavray, C. (2009). Délinquance juvénile et enjeux de genre. *Interrogations, revue pluridisciplinaire en sciences sociales*, 8. Récupéré du site de la revue : <http://www.revue-interrogations.org/Delinquance-juvenile-et-enjeux-de>
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 641-654.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

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

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

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