

L'intimidation subie et l'adaptation psychosociale à l'école primaire : effet modérateur de la participation à des activités de loisir organisées

Peer victimization and psychosocial adjustment in the elementary school: Looking at the moderating effect of organized activities

Geneviève Beaulieu, Anne-Sophie Denault, Pierrette Verlaan and Michèle Déry

Volume 44, Number 2, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039253ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1039253ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaulieu, G., Denault, A.-S., Verlaan, P. & Déry, M. (2015). L'intimidation subie et l'adaptation psychosociale à l'école primaire : effet modérateur de la participation à des activités de loisir organisées. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 197–218. <https://doi.org/10.7202/1039253ar>

Article abstract

The experience of peer victimization is common in North American elementary schools and is associated with several adverse effects on children's adjustment. The goal of this study was to examine the predictive associations between victimization and internalized and externalized behaviors among elementary school children from disadvantaged neighborhoods. The moderating effect of participation in organized activities on these associations was also examined. The sample consisted of 394 children ($M_{age} = 7.84$; 51 % girls) assessed at two time points at a one-year interval. The study variables were measured using questionnaires completed by the child's primary caregiver and by teachers. After controlling for students' prior behaviors and family income, results revealed that peer victimization predicted an increase in both internalized and externalized behaviors one year later. In addition, victimization predicted an increase in internalized behaviors only among children who were not participating in organized activities. This study adds to previous research by considering at-risk children and the moderating role of activity participation. Results also underline the importance of educating the school personnel about the potential positive impact of participation in organized activities for youths who are victimized by their peers.

L'intimidation subie et l'adaptation psychosociale à l'école primaire : effet modérateur de la participation à des activités de loisir organisées

Peer victimization and psychosocial adjustment in the elementary school: Looking at the moderating effect of organized activities

G. Beaulieu¹
A.-S. Denault²
P. Verlan¹
M. Déry¹

¹ Université de Sherbrooke

² Université Laval

Résumé

L'intimidation subie est un phénomène fréquent dans les écoles primaires nord-américaines et est associée à plusieurs effets néfastes sur l'adaptation des élèves. Cette étude examine les liens de prédiction entre l'intimidation subie et les problèmes de comportement intériorisés et extériorisés chez les élèves du primaire de milieux défavorisés. Elle examine également l'effet modérateur de la participation à des activités de loisir organisées sur ces liens. Pour ce faire, 394 élèves ($M_{\text{age}} = 7.84$; 51 % filles) ont été suivis à deux temps de mesure à une année d'intervalle. Les variables à l'étude ont été mesurées à l'aide de questionnaires complétés par le parent principal de l'enfant et les enseignants. Après avoir contrôlé pour l'adaptation antérieure des participants et le revenu familial, les résultats montrent que l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés un an plus tard. De plus, l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes intériorisés seulement chez les élèves qui ne participent pas à des activités de loisirs organisées. Cette étude contribue à l'avancement des connaissances notamment en considérant un échantillon d'élèves à risque et en examinant l'effet modérateur de la participation à des activités de loisir organisées. Elle souligne également l'importance de sensibiliser les milieux scolaires à l'impact potentiellement positif de la participation à ce type d'activités chez les élèves victimes d'intimidation.

Mots-clés : intimidation, victimisation, problèmes de comportement extériorisés et intériorisés, école primaire, activités de loisir organisées.

Abstract

The experience of peer victimization is common in North American elementary schools and is associated with several adverse effects on children's adjustment.

Correspondance :

Anne-Sophie Denault
Département des fondements
et pratique en éducation /
psychoéducation
Faculté des sciences de
l'éducation. Pavillon des
sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques,
Bureau 550
Université Laval (Québec)
G1V 0A6
418 656-2131, poste 6930
anne-sophie.denault@fse.ulaval.ca

The goal of this study was to examine the predictive associations between victimization and internalized and externalized behaviors among elementary school children from disadvantaged neighborhoods. The moderating effect of participation in organized activities on these associations was also examined. The sample consisted of 394 children ($M_{age} = 7.84$; 51 % girls) assessed at two time points at a one-year interval. The study variables were measured using questionnaires completed by the child's primary caregiver and by teachers. After controlling for students' prior behaviors and family income, results revealed that peer victimization predicted an increase in both internalized and externalized behaviors one year later. In addition, victimization predicted an increase in internalized behaviors only among children who were not participating in organized activities. This study adds to previous research by considering at-risk children and the moderating role of activity participation. Results also underline the importance of educating the school personnel about the potential positive impact of participation in organized activities for youths who are victimized by their peers.

Keywords: bullying, victimization, externalizing and internalizing behaviors, elementary school, organized activities.

L'intimidation subie est un phénomène fréquent dans les écoles primaires nord-américaines. Les résultats préliminaires d'une vaste étude réalisée au Québec auprès de 56 000 élèves indiquent qu'au primaire, près d'un élève sur quatre affirme avoir été frappé ou menacé « quelques fois » (1-2 fois) par un camarade de classe au cours d'une année scolaire. De façon plus inquiétante, un élève sur cinq (21 %) affirme avoir été « insulté ou traité de noms » de façon répétée (au moins 2-3 fois par mois; Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014). D'autres études de prévalence montrent également que près de la moitié des élèves du primaire ont déjà été impliqués dans des situations d'intimidation au cours de la dernière année (Nishioka, Coe, Burk, Hanita et Sprague, 2011; Savoie, 2007).

En plus d'être fréquente, l'intimidation subie à l'école primaire n'est pas sans conséquence à long terme. Notamment, des méta-analyses et des recension des écrits récentes montrent un lien significatif entre l'intimidation subie à l'école primaire et plusieurs problèmes de santé mentale à l'adolescence et à l'âge adulte (García et Margallo, 2014; Gini et Pozzoli, 2013; Klomek, Sourander et Gould, 2010; Lepage, Marcotte et Fortin, 2006; Tobin et Duncan, 2007; Ttofi, Farrington, Lösel et Loeber, 2011; Ttofi, Farrington et Lösel, 2012; van Dam, van der Ven, Velhorst, Selten, Morgan et Haan, 2012). Compte tenu de sa forte prévalence et des impacts à plus ou moins long terme répertoriés chez les victimes, l'intimidation subie mérite une attention particulière à la fois de la part des chercheurs et des intervenants en milieu scolaire. Ce problème est d'ailleurs si préoccupant que le gouvernement du Québec a adopté une loi qui vise à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école (loi 56; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012). Par conséquent, la présente étude vise à examiner les relations entre l'intimidation subie et l'adaptation psychosociale des élèves du primaire et à examiner si la participation à des activités de loisir organisées (ALO) agit à titre de modérateur sur ces associations.

L'intimidation subie : un phénomène complexe à définir

Plusieurs termes se réfèrent au phénomène de l'intimidation subie dans les écrits scientifiques, tels que l'intimidation, la violence, le harcèlement et la victimisation par les pairs (Barker, Arsenault, Brendgen, Fontaine et Maughan, 2008; Beaumont et al., 2014; Boivin, Petittclerc, Feng et Barker, 2010; Debarbieux, 2011; Olweus, 1993; Ostrov, 2010; Turner, Finkelhor, Hamby, Shattuck et Ormrod, 2011; Wang, Iannotti, Luk et Nansel, 2010). Or, le terme « intimidation » est celui le plus fréquemment utilisé en contexte scolaire québécois. S'appuyant sur les définitions les plus courantes dans les écrits scientifiques internationaux, la récente loi 56 a adopté la définition suivante (loi 56; MELS, 2012) : « Intimidation : tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, opprimer ou ostraciser ».

Il importe également de tenir compte des différentes formes d'agression mises en lumière par cette définition (p. ex. : agression directe et indirecte), car à mesure que l'enfant vieillit, l'intimidation s'exprime différemment et ses répercussions changent. Notamment, les agressions physiques diminuent alors que les autres formes d'intimidation comme l'intimidation verbale et indirecte se développent et s'intensifient davantage. Les comportements d'agression directe impliquent des comportements verbaux et/ou physiques facilement observables qui sont dirigés contre une (ou des) victime(s) avec l'intention de faire du mal (Coie et Dodge, 1998). Des insultes proférées directement à la victime ou des coups portés à celle-ci sont considérés respectivement comme de l'agression directe verbale et physique. Par agression indirecte, on entend des actions qui ont pour but de faire du mal à autrui en manipulant ses relations sociales, souvent de manière détournée, et ce, par l'entremise d'une tierce personne ou par l'implication du groupe de pairs (Lagerspetz et Björkqvist, 1994). L'agresseur peut rester secret et ainsi éviter les contrattaques et les jugements. Répandre des rumeurs, envoyer des messages anonymes d'insultes, révéler des secrets et provoquer l'exclusion sont considérés comme de l'agression indirecte (Verlaan, Déry et Boutin, 2012). Par conséquent, dans cette étude, l'agression directe verbale et physique, ainsi que l'agression indirecte, seront considérées dans la définition de l'intimidation subie.

L'intimidation subie est-elle associée à des difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves du primaire?

Plusieurs études longitudinales se sont intéressées aux liens entre le fait d'être victime d'intimidation et les problèmes intériorisés et extériorisés des élèves du primaire. Concernant les problèmes intériorisés, les résultats indiquent que l'intimidation subie prédirait une augmentation de ces problèmes (pour une méta-analyse, voir Reijntjes, Kamphuis, Prinzie et Telch, 2010). Plus précisément, l'intimidation subie serait liée positivement à la présence de symptômes dépressifs et anxieux à l'enfance (Arsenault et al., 2006, 2008; Averdijk, Müller, Eisner et Ribeau, 2011; Boivin et al., 2010; Glew, Fan, Katon, Rivara et Kernic, 2005; Stavrinides, Georgiou, Nikiforou et Kiteri, 2011; van Lier, Vitaro, Barker, Brendgen, Tremblay

et Boivin, 2012). L'intimidation subie serait également liée à des symptômes psychosomatiques chez les enfants (Arsenault et al., 2006, 2008; Gini et Pozzoli, 2013) et à une plus faible estime personnelle (Boulton, Smith et Cowie, 2010). Finalement, des études suggèrent que l'intimidation subie à l'école serait liée à la présence d'idées et de comportements suicidaires chez les enfants (Klomek et al., 2010). Quant aux différences sexuelles, les résultats recensés sont contradictoires. Alors que des études suggèrent des effets différents chez les garçons et chez les filles (p. ex. : Boivin et al., 2010), d'autres études ne documentent pas de telles différences (p. ex. : Arsenault et al., 2006; Glew et al. 2005).

Concernant les problèmes extériorisés, le lien entre l'intimidation subie et l'augmentation de comportements d'agression chez les enfants n'est pas clairement établi. En effet, alors que des études documentent une augmentation de ces comportements (Arsenault et al., 2006, 2008; Stavrinides et al., 2011; van Lier et al., 2012), d'autres ne trouvent pas de liens significatifs entre ces deux variables (Lösel et Bender, 2011) et d'autres documentent une diminution de ces comportements à la suite de l'intimidation subie (Boivin et al., 2010). De plus, des études suggèrent que cette augmentation ne soit présente que chez les garçons (Leadbeater et Hogg, 2009). Quant aux comportements délinquants, l'intimidation subie serait associée à leur augmentation au fil du temps (Stavrinides et al., 2011). Une méta-analyse de Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, Boelen, van der Schoot et Telch (2011) révèle également une augmentation des problèmes extériorisés (agression et délinquance) à la suite de l'intimidation subie.

Bien que plusieurs études se soient intéressées au lien de prédiction entre l'intimidation subie et l'adaptation psychosociale chez les élèves du primaire, celles-ci ne sont pas sans limites. Dans la recension des écrits effectuée pour la présente étude, certaines recherches comportent un devis transversal (p. ex. : Glew et al., 2005), ce qui ne permet pas de savoir si l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés au-delà des problèmes déjà existants. La plupart des études recensées portent également sur des échantillons normatifs. Or, la prévalence de l'intimidation par les pairs serait plus importante dans les milieux défavorisés sur le plan socioéconomique (Bradshaw, Sawyer et O'Brennan, 2009). Ces enfants, généralement plus vulnérables dû à la présence de plus de facteurs de risque et de moins de facteurs de protection dans leur trajectoire de développement, pourraient alors vivre plus difficilement les impacts de l'intimidation (Pellegrini, 1990). Afin de pallier cette limite, la présente étude cible spécifiquement les élèves issus de milieux défavorisés.

Enfin, puisque l'intimidation est un problème social complexe, il est logique de penser que ces effets pourraient être modulés par d'autres variables présentes dans l'environnement de l'enfant, dont la participation à des ALO. À notre connaissance, une seule étude a exploré cette possibilité. Dans leur étude, Perron et al., (2012) ont examiné l'effet modérateur de la participation à des sports sur le lien entre la victimisation par les pairs et les symptômes dépressifs et les problèmes extériorisés. Leurs résultats suggèrent que les enfants victimes d'agression par leurs pairs qui participent fréquemment à des sports d'équipe présentent moins de problèmes extériorisés que ceux qui y participent rarement. Puisque cette étude

ne ciblait que les sports, il reste à savoir si la participation à des ALO, tout type confondu, module les effets négatifs liés à l'intimidation subie.

Est-ce que la participation à une ALO pourrait agir à titre de modérateur?

Les ALO sont des activités de loisir qui se déroulent en dehors des heures de classe. La participation à ces activités est habituellement volontaire. De plus, elles se caractérisent par (a) un degré élevé d'organisation et de structure, (b) une participation régulière, (c) un accent mis sur le développement d'habiletés et (d) la présence d'un adulte responsable (Denault et Poulin, 2008). Celles-ci peuvent être offertes par l'école ou la communauté. Des exemples incluent les sports (p. ex. : équipe de hockey, baseball, badminton, etc.), les arts (p. ex. : danse, chorale, théâtre, etc.) et les clubs de jeunes (p. ex. : conseil des jeunes, scouts, club de sciences, etc.).

La théorie sociocognitive de l'intimidation (Monks et al., 2009) constitue une des principales raisons de s'intéresser à l'effet modérateur de la participation à une ALO. Monks et al. (2009) utilisent le modèle de Crick et Dodge (1994) pour proposer que les réactions de l'élève victime d'intimidation seraient influencées par la façon dont il traite l'information sociale. Selon ce modèle, chaque individu possède une « banque de données » qui teinte ses réactions lors d'une situation sociale. Cette « banque de données » est composée du vécu individuel influencé notamment par les acquisitions sociales de l'individu, ses souvenirs, ainsi que ses interprétations des règles et schèmes sociaux, en plus de ses connaissances sociales générales. Les expériences sociales liées à la participation à des ALO pourraient donc s'inscrire dans cette « banque de données ». En effet, la participation à ces activités est associée à de meilleures habiletés sociales chez les enfants (Fletcher, Nickerson et Wright, 2003; Howie, Lukacs, Pastor, Reuben et Mendola, 2010; Pettit, Laird, Bates et Dodge, 1997). De plus, ces activités permettraient aux jeunes d'entrer en contact avec des pairs différents de ceux rencontrés en classe (Mahoney, Vandell, Simpkins et Zarrett, 2009) et donc d'élargir leur réseau social. La formation de nouveaux liens d'amitié ou la présence d'un meilleur soutien social pourrait ainsi agir à titre de facteur de protection face aux impacts négatifs liés à la victimisation (Bjereld, Daneback, Gunnarsdóttir et Petzold, 2014; Prinstein, Boergers et Vernberg, 2001).

Une autre raison réside dans le fait que la participation à une ALO est associée à plusieurs bénéfices sur le plan psychosocial, à tout le moins chez les adolescents. En effet, des études révèlent plusieurs effets positifs associés à la participation à de telles activités à l'adolescence comme une diminution des problèmes intériorisés et extériorisés (pour une revue, voir Farb et Matjasko, 2012). Bien que les effets associés à la participation à de telles activités chez les enfants du primaire soient peu connus, des auteurs soupçonnent des effets comparables (Fletcher et al., 2003; LaJeana, Lukacs, Pastor, Reuben et Mendola, 2010). Les avantages de la participation à une ALO pour les victimes d'intimidation pourraient aussi être liés au fait que ce contexte leur apporte un sentiment de sécurité. L'activité pourrait devenir un endroit sécuritaire pour le développement des relations et des habiletés sociales, tout en leur permettant d'être en présence d'un responsable adulte de confiance (Mahoney, Larson, Eccles et Lord, 2005). Une telle participation pourrait donc agir comme facteur de protection, car elle permettrait aux victimes de

répondre de façon plus adaptée à l'intimidation et donc, de vivre moins de difficultés d'adaptation à la suite de l'intimidation subie. L'examen de cet effet modérateur a également été privilégié car ces activités sont déjà disponibles à l'école et dans la communauté. Au Québec, avec l'avènement de la loi 56, il devient d'autant plus intéressant d'examiner comment des ressources déjà existantes dans les milieux scolaires et communautaires pourraient atténuer les impacts de l'intimidation chez les élèves.

Objectifs

La présente étude comporte deux objectifs. Le premier objectif vise à déterminer si l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes de comportement intériorisés et extériorisés chez les élèves du primaire issus de milieux défavorisés un an plus tard. À l'instar des études précédentes, quatre variables de contrôle ont été considérées dans les analyses : le sexe, l'âge, l'adaptation antérieure des élèves et le revenu familial. À la lumière des informations recueillies dans la recension des écrits, l'hypothèse est que l'intimidation subie sera associée à une augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés chez les enfants un an plus tard. Le deuxième objectif vise à déterminer si la participation à une ALO agit à titre de modérateur sur les liens entre l'intimidation subie et les deux indicateurs d'adaptation. L'hypothèse est que les effets associés à l'intimidation subie sur les difficultés d'adaptation psychosociale des enfants seront moindres chez les enfants qui participent à de telles activités comparativement à ceux qui n'y participent pas.

Méthode

Devis

Cette étude s'inscrit dans une étude prospective plus large sur le dépistage des difficultés de comportement et sur les troubles du comportement à l'école primaire. Pour répondre aux deux objectifs de cette recherche, un devis longitudinal à deux temps de mesure a été utilisé. La première collecte de données (T1) a eu lieu au printemps 2009, alors que la deuxième collecte de données (T2) a eu lieu au printemps 2010.

Participants

L'échantillon de la présente étude est composé de 444 élèves âgés entre 6 et 9 ans au T1 ($M = 7.84$; $E-T = 0.94$; 50.5 % filles). De ce nombre, 29.1 % étaient en première année, 34.8 % étaient en deuxième année et 36.1 % étaient en troisième année ou plus au T1. L'échantillon a été recruté dans plusieurs commissions scolaires de la région de Montréal, de la Montérégie, de l'Estrie et de la Ville de Québec. Les écoles primaires ciblées devaient être classées au septième rang décile ou plus sur l'indice de milieu socioéconomique du MELS (IMSE; MELS, 2007-2008), soit les écoles situées dans les quartiers les plus défavorisés de ces régions (selon cet indice, le rang 1 regroupe les écoles accueillant principalement des élèves qui proviennent des milieux les plus favorisés et le rang 10, des élèves qui proviennent des milieux les plus défavorisés). La majorité de ces élèves a été sélectionnée de

façon aléatoire. Or, pour les besoins d'un volet du projet plus large dans lequel s'insère cette étude (volet dépistage), 158 élèves (35,6 %) ont été sélectionnés, car ils atteignaient le seuil clinique sur l'une ou l'autre des échelles suivantes : les deux sous-échelles orientées DSM-IV du trouble oppositionnel et du trouble des conduites de l'ASEBA (CBCL/TRF; Achenbach et Rescorla, 2001), les quatre sous-échelles d'opposition, de problèmes cognitifs/inattention, d'hyperactivité et de déficit d'attention avec hyperactivité du Conners (CPRS-R/CTRS-R; Conners, 2004) et les trois sous-échelles d'agression physique, verbale et indirecte agie et subie du DIAS (Björkqvist, Lagerspetz et Österman, 1992). Cet aspect devrait donc être pris en considération dans la généralisation des résultats.

Ces enfants sont nés au Canada dans 90 % des cas. Ils proviennent majoritairement d'une famille intacte (64.1 %), monoparentale (20.3 %) ou recomposée (13.3 %) dont le revenu familial brut tourne autour de 60,000 \$ CAN. Quant au répondant principal (mère biologique dans 89% des cas), 88 % sont nés au Canada et 72 % ont un travail rémunéré. Le taux de participation à l'entrée dans l'étude avoisine les 75 %. De plus, des évaluations par les enseignants ont été obtenues pour 92.3 % des élèves au T1 ($n = 410$) et seulement 11 enfants n'ont pas été évalués à nouveau au T2 ($n = 433$; 97.5 %). Les analyses effectuées dans la présente étude ne considèrent cependant que les participants avec des données complètes. Au total, 394 enfants (88.7 %) ont des données complètes sur l'ensemble des variables considérées dans les analyses (2 % de données manquantes au total). Les enfants retenus pour les analyses ont été comparés aux enfants non retenus pour les analyses ($n = 50$) sur l'ensemble des variables incluses dans les modèles de régression. Les résultats indiquent que les enfants non retenus ont des scores plus élevés sur les problèmes intériorisés et extériorisés au T1 seulement, $t(442) = -2.20$, $p < .05$ et $t(442) = -2.30$, $p < .05$, respectivement.

Procédure

L'autorisation de solliciter la participation des enseignants et des parents d'élèves âgés de 6 à 9 ans ou fréquentant les classes de première, deuxième et troisième année a été accordée par les directions d'école. Les enseignants ayant accepté de participer au projet ont reçu une enveloppe adressée à chacun des parents des élèves de leur classe. Les parents recevaient, par le biais de leur enfant : (a) une lettre d'introduction et d'intention du projet de recherche, (b) un formulaire de consentement parental et (c) une enveloppe de retour à remettre à l'enseignant. Une fois l'ensemble des enveloppes recueillies, les enseignants les acheminaient aux coordonnatrices du projet de recherche. Le consentement écrit du parent devrait être obtenu afin de prendre part au projet.

Préalablement à la cueillette de données, les assistants de recherche ont reçu une formation de groupe de 32 heures afin d'apprendre à utiliser le protocole de collecte de données. Cette formation était dispensée par une équipe de professionnels de recherche. Par la suite, les parents ont été contactés et une équipe de deux intervieweurs se rendaient chez le parent à domicile pour la passation des questionnaires. Lors de cette rencontre, le parent donnait une autorisation à contacter l'enseignant de l'enfant le plus susceptible de donner des informations justes et riches sur le comportement de son enfant à l'école. L'enseignant était

alors contacté par un intervieweur afin de remplir, sous la forme d'une entrevue téléphonique, différents questionnaires concernant l'enfant. Le parent et l'enseignant recevaient une compensation financière de 20,00 \$, alors que les enfants recevaient des cadeaux d'une valeur approximative de 5,00 \$. Puisque la collecte de données a eu lieu au printemps 2009, les enseignants sollicités connaissaient leurs élèves depuis au moins six mois. La même démarche a été effectuée 12 mois plus tard pour le T2.

Instruments de mesure

Pour éviter le biais de variance partagée, différents répondants ont été choisis pour évaluer les variables dépendantes et indépendantes. Ainsi, l'intimidation subie a été évaluée par les enseignants, alors que les problèmes intériorisés, extériorisés et la participation à des ALO ont été évalués par les parents.

Intimidation subie (T1). L'intimidation subie a été mesurée par une version modifiée et abrégée du questionnaire *Direct Indirect Aggression Scale* (DIAS version enseignant; Björkvist et al., 1992). Ce questionnaire vise à évaluer les comportements d'intimidation de l'enfant de 8 à 15 ans en relation avec ses pairs dans la dernière année. Dans sa version originale, le DIAS comprend 24 items sur l'intimidation agie, cotés sur une échelle de type Likert en 5 points, allant de 0 « jamais » à 4 « très souvent ». Pour les besoins de l'étude plus large dans laquelle cette étude s'inscrit, les mêmes items ont été repris, mais ont été reformulés de façon à mesurer l'intimidation subie. Par exemple, l'item « Cet enfant frappe-t-il un autre enfant? » a été reformulé en l'item « Cet enfant se fait-il frapper par un autre enfant? ». L'échelle totale originale d'intimidation agie est divisée en trois sous-échelles : (1) physique (7 items, p. ex : coups) (2) verbale (5 items, p. ex : insultes) et (3) indirecte (12 items, p. ex : exclusion du groupe de pairs) (Björkvist et al., 1992). La version comprenant l'intimidation subie utilisée ici comprend les mêmes sous-échelles. Cependant, dans le cadre de la présente étude, seul le score total à l'échelle d'intimidation subie a été utilisé, sans égard aux sous-échelles physique, verbale et indirecte puisque celles-ci englobent le concept à l'étude.

Pour ce qui est du caractère abrégé du questionnaire, puisque l'étude plus large dans laquelle cette étude s'inscrit comprenait une large batterie de questionnaires, une réduction des items a été effectuée afin de diminuer le nombre d'items. Cette réduction a été réalisée à la suite d'une analyse factorielle du questionnaire. Ainsi, deux items sur sept concernant l'agression physique, quatre items sur cinq concernant l'agression verbale et dix items sur 12 concernant l'agression indirecte ont été conservés, pour un total de 16 items sur 24.

En ce qui concerne les propriétés psychométriques de l'instrument original, la fidélité test-retest et la validité de critère n'ont pas été vérifiées par les auteurs. Par contre, la consistance interne de l'outil va de très bonne à excellente (.89 à .96 pour les trois sous-échelles; Österman et al., 1999). La consistance interne de l'échelle totale modifiée et abrégée pour l'intimidation subie utilisée dans la présente étude a également été vérifiée et présente un coefficient de .94.

Difficultés d'adaptation psychosociale (T1 et T2). Les problèmes de comportement intériorisés et extériorisés des enfants ont été évalués par le *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach et Rescorla, 2001). Ce test psychométrique évalue la perception des parents quant aux difficultés d'adaptation psychosociale de leur enfant au cours des six derniers mois. Les deux échelles globales du CBCL ont été utilisées pour mesurer les problèmes intériorisés (32 items; anxiété/dépression, retrait social/dépression et plaintes somatiques) et extériorisés (35 items; comportements agressifs et bris de règles). Des exemples de problèmes intériorisés incluent « pleure beaucoup », « préfère être seul qu'avec d'autres personnes » et « est malheureux, triste, déprimé ». Des exemples de problèmes extériorisés incluent « désobéit aux règles ou aux adultes à l'école », « se bagarre souvent » et « menace les autres ». La cotation de chaque item est faite selon une échelle Likert en trois points (0= pas du tout vrai, 1= quelques fois vrai, 2= vrai ou souvent vrai). Le score brut total aux deux échelles a été utilisé dans les analyses. La cohérence interne des deux échelles originales globales du CBCL est très bonne. Les coefficients sont de .90 pour l'échelle des problèmes intériorisés et de .94 pour l'échelle des problèmes extériorisés. La fidélité test-retest de ces deux échelles à une semaine d'intervalle est aussi très bonne ($r = .91$ pour celle des problèmes intériorisés et $r = .92$ pour celle des problèmes extériorisés; Achenbach et Rescorla, 2001).

Participation à des ALO (T1). La participation à des ALO a été mesurée par la version parent de l'enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes (EQSMJ; Valla et al., 1994). Le parent doit nommer jusqu'à trois organisations, groupes ou équipes auxquels leur enfant a participé au cours des six derniers mois et pour chacun, indiquer la fréquence de participation (une fois par mois à 2 fois par semaine). La participation de type oui/non a été considérée dans la présente étude (non = 0, $n = 162$; oui = 1, $n = 232$).

Variables de contrôle. Le sexe, l'âge des participants et le revenu familial ont été mesurés par un questionnaire sociodémographique créé aux fins des deux études dans lesquelles s'inscrit celle-ci. Le sexe a été codé 1 pour les garçons ($n = 194$) et 2 pour les filles ($n = 200$). Pour le revenu familial, les catégories de réponses vont de 1 (moins de 6 000\$) à 13 (100 000 \$ et plus). Pour l'adaptation antérieure des élèves au T1 (problèmes intériorisés et extériorisés), les mêmes instruments que ceux décrits plus haut ont été utilisés.

Résultats

Statistiques descriptives

Les corrélations, les moyennes et les écart-types pour l'ensemble des variables d'intérêt apparaissent au Tableau 1 : l'intimidation subie au T1 est corrélée avec l'adaptation psychosociale des enfants au T2 ($r = .19$ pour les problèmes intériorisés et $r = .31$ pour les problèmes extériorisés). Bien que ces corrélations soient de magnitude faible et modérée, elles vont dans le sens attendu : plus l'élève est victime d'intimidation, plus il montre des problèmes de comportement intériorisés et extériorisés.

Tableau 1. Statistiques Descriptives et Corrélations Concernant les Variables à l'Étude

	1	2	3	4	5	6	7
1. Revenu familial	-						
2. Âge	.05	-					
3. Problèmes intériorisés T1	-.01	.06	-				
4. Problèmes extériorisés T1	-.08	-.12*	.47***	-			
5. Intimidation subie T1	-.14**	.02	.15**	.26***	-		
6. Problèmes intériorisés T2	-.13*	.01	.64***	.33***	.19***	-	
7. Problèmes extériorisés T2	-.16**	-.10†	.30***	.71***	.31***	.53***	-
Moyenne	9.24	7.84	9.30	11.07	0.43	8.51	9.91
Écart-type	3.04	0.95	6.80	7.77	0.55	6.74	7.56
Asymétrie	-0.34	-0.19	0.97	0.96	1.77	1.15	0.97
Aplatissement	-0.73	-0.99	0.82	0.66	3.17	1.67	0.65

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Pour ce qui est des variables de contrôle, le revenu familial est corrélé avec toutes les variables à l'étude, suggérant que plus le revenu familial est élevé, moindres sont les difficultés d'adaptation psychosociale des élèves. L'âge de l'enfant ne corrèle que marginalement avec les problèmes de comportement extériorisés au T2 et ce, de façon négative. Concernant le sexe de l'enfant, un test t pour échantillon indépendant a été effectué pour déterminer s'il y a une différence entre les garçons et les filles pour chaque variable dépendante. Les résultats ne sont pas significatifs (problèmes intériorisés : $t(392) = -0.57$, $p = .57$, $M = 8.71$ et 8.31 pour les filles et les garçons, respectivement; problèmes extériorisés : $t(392) = 0.91$, $p = .36$, $M = 9.57$ et 10.26 pour les filles et les garçons, respectivement). Cette variable de contrôle ne sera donc pas considérée dans les analyses. Enfin, les deux indicateurs d'adaptation psychosociale au T1 sont corrélés de façon positive et significative aux deux indicateurs d'adaptation psychosociale au T2 ($r = .64$ et $.71$ pour les problèmes intériorisés et extériorisés, respectivement). Selon ces analyses préliminaires, le revenu familial et les difficultés d'adaptation psychosociale au T1 ont été considérés dans l'ensemble des modèles de régression, alors que l'âge ne sera considéré que dans le modèle visant la prédiction des problèmes de comportement extériorisés.

Les corrélations ont également été examinées selon les deux niveaux de la variable modératrice (participe à des ALO « oui » ou « non »). Concernant le lien entre l'intimidation subie et les deux indicateurs d'adaptation au T2 pour les élèves qui ne participent pas à des loisirs organisés, il est significatif, quoique modéré ($r = .33$ pour les problèmes intériorisés au T2 et $r = .39$ pour les problèmes extériorisés). Pour les élèves qui participent à des loisirs organisés, l'intimidation subie au T1 est seulement liée aux problèmes extériorisés ($r = .19$). Selon ces résultats, il appert que l'examen de la variable modératrice est indiqué pour les deux indicateurs d'adaptation psychosociale.

Objectif 1 : régression linéaire entre l'intimidation subie et les problèmes intériorisés et extériorisés

Afin de vérifier le premier objectif qui vise à déterminer si l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes de comportement intériorisés et extériorisés chez les élèves du primaire issus de milieux défavorisés, une série de régressions a été effectuée entre l'intimidation subie et les deux variables dépendantes. Pour la régression linéaire concernant les problèmes intériorisés, à la première étape de l'analyse, les variables de contrôle « revenu familial » et « problèmes intériorisés au T1 » ont été contraintes dans l'équation. À la deuxième étape, l'intimidation subie au T1 a été incluse dans l'équation. Les résultats apparaissent au Tableau 2 : la première étape de la régression permet d'expliquer 41.9 % de la variance, $F(2, 391) = 140.99$, $p = .000$. L'ajout de la deuxième étape explique 1 % de plus de variance que la première étape seule, $F(1, 390) = 4.05$, $p = .04$. De ce fait, l'intimidation subie permet de prédire une augmentation des problèmes de comportement intériorisés même après avoir pris en compte les variables de contrôle pertinentes dans l'équation.

Tableau 2. Régression Linéaire impliquant l'Intimidation Subie et les Problèmes Intériorisés et Extériorisés

	b	SE	β	t	p	ΔR^2
Problèmes intériorisés						
Étape 1						.42
Revenu familial	-0.27**	0.09	-.12	-3.20	.00	
Problèmes intériorisés T1	0.63***	0.04	.63	16.45	.00	
Étape 2						.01
Revenu familial	-0.25**	0.09	-.11	-2.90	.00	
Problèmes intériorisés T1	0.62***	0.04	.62	16.02	.00	
Intimidation subie T1	0.96*	0.48	.08	2.01	.04	
Problèmes extériorisés						
Étape 1						.51
Revenu familial	-0.27**	0.09	-.11	-3.02	.00	
Âge	-0.04	0.28	-.01	-0.16	.88	
Problèmes extériorisés T1	0.68***	0.04	.70	19.53	.00	
Étape 2						.01
Revenu familial	-0.23**	0.09	-.09	-2.61	.01	
Âge	-0.10	0.28	-.01	-0.36	.72	
Problèmes extériorisés T1	0.65***	0.04	.67	18.26	.00	
Intimidation subie T1	1.70**	0.50	.12	3.41	.00	

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

Pour la régression linéaire concernant les problèmes extériorisés, également présentée au Tableau 2, les variables de contrôle « revenu familial », « âge » et « problèmes extériorisés » au T1 ont été contraintes dans la première étape de l'équation. L'intimidation subie au T1 a été incluse dans la deuxième étape de l'équation. Tel que présenté au Tableau 2, la première étape de la régression permet d'expliquer 51.2 % de la variance, $F(3, 390) = 136.40$, $p = .000$. L'ajout de la deuxième étape explique 1 % de plus de variance que la première étape seule, $F(1, 389) = 11.62$, $p = .001$. Ainsi, l'intimidation subie permet de prédire une augmentation des problèmes de comportement extériorisés au-delà des variables de contrôle prises en compte dans l'équation.

Objectif 2 : effet modérateur de la participation à une ALO

Pour calculer l'effet modérateur de la participation à une ALO, deux modèles de régression ont été testés : un pour chaque variable dépendante (problèmes intériorisés au T2, problèmes extériorisés au T2). Seul le modèle de régression concernant les problèmes intériorisés s'est avéré significatif. Les résultats apparaissent au Tableau 3. Pour cette régression, l'ensemble des variables a préalablement été centré à la moyenne. Les variables de contrôle « revenu familial » et « problèmes intériorisés au T1 » ont été contraintes dans la première étape de l'équation. À la deuxième étape, l'intimidation subie et la participation à des ALO (oui/non) ont été incluses dans l'équation. À la troisième étape, le terme d'interaction impliquant l'intimidation subie et l'appartenance aux groupes a été ajouté. Tel que présenté au Tableau 3, la première étape de la régression permet d'expliquer 42 % de la variance, $F(2, 391) = 140.99$, $p = .000$. La deuxième étape explique 1 % de plus de variance que la première étape seule, $F(2, 389) = 2.08$, $p = .72$, mais cette différence n'est pas significative. Par contre, la troisième étape permet d'expliquer 1 % de la variance et cette différence est significative, $F(1, 388) = 4.67$, $p = .03$.

Afin de décortiquer l'effet modérateur, les pentes de régression simples ont été examinées et un test a été effectué afin de vérifier si le coefficient de chacune des pentes était significativement différent de zéro (Aiken et West, 1991). Les résultats indiquent que la pente entre l'intimidation subie et les problèmes intériorisés est significative seulement lorsque la valeur de la variable participation est à 0, $t(390) = 2.88$, $p = .004$. Autrement dit, l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes intériorisés seulement chez les élèves qui ne participent pas à des ALO. L'intimidation subie ne permet pas de prédire une telle augmentation chez les élèves qui participent à ces activités, $t(390) = -0.30$, $p = .77$. L'effet d'interaction apparaît à la Figure 1.

En somme, les résultats montrent que le fait de subir de l'intimidation par ses pairs prédit une augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés chez les élèves du primaire issus de milieux défavorisés. De plus, les résultats suggèrent que la participation à des ALO modèrent le lien de prédiction entre l'intimidation subie et les problèmes intériorisés : le fait de subir de l'intimidation prédit une augmentation des problèmes intériorisés seulement chez les élèves qui ne participent pas à des ALO. Un tel effet modérateur n'est pas présent en ce qui concerne les problèmes extériorisés.

Tableau 3. Effet Modérateur de la Participation à une ALO sur le Lien entre l'Intimidation Subie et les Problèmes Intériorisés

	b	SE	β	t	p	ΔR^2
Étape 1						.42
Revenu familial	-0.27**	0.09	-.12	-3.20	.00	
Problèmes intériorisés T1	0.63***	0.04	.63	16.45	.00	
Étape 2						.01
Revenu familial	-0.24**	0.09	-.11	-2.81	.00	
Problèmes intériorisés T1	0.62***	0.04	.62	15.99	.00	
Intimidation subie	0.93	0.49	.08	1.91	.05	
ALO (oui/non)	-0.19	0.54	-.01	-0.35	.72	
Étape 3						.01
Revenu familial	-0.23**	0.09	-.11	-2.70	.00	
Problèmes intériorisés T1	0.61***	0.04	.62	15.85	.00	
Intimidation subie (IS)	1.87**	0.65	.15	2.87	.00	
ALO (oui/non)	-0.29	0.54	-.01	-0.34	.72	
Interaction IS x ALO	-2.08*	0.96	-.11	-2.16	.03	

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

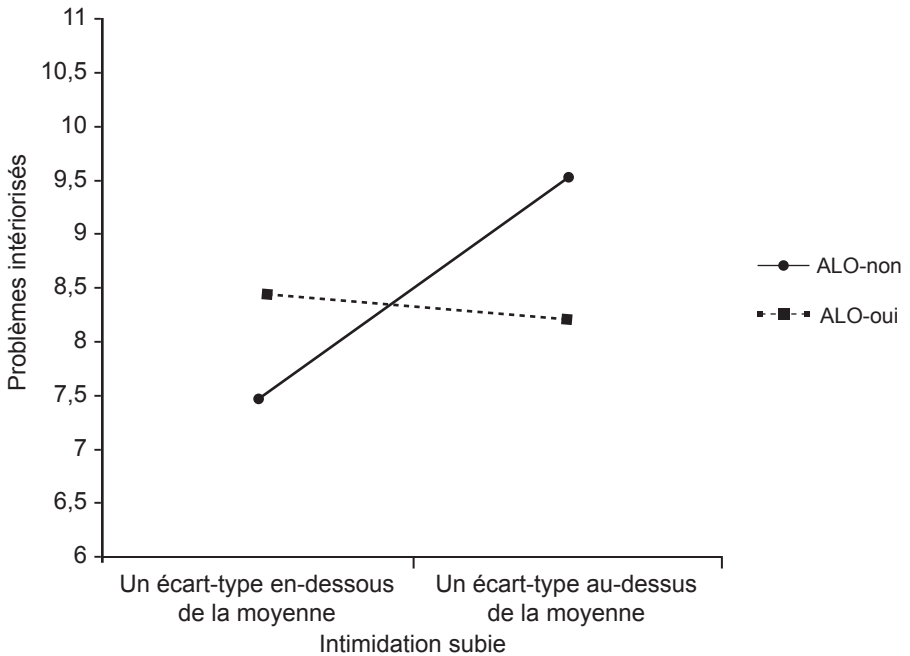


Figure 1. Effet modérateur de la participation à des activités parascolaires sur le lien de prédiction entre l'intimidation subie au T1 et les problèmes intériorisés au T2.

Discussion

Depuis plusieurs années, le problème de l'intimidation est préoccupant en Amérique du Nord. L'intimidation subie serait en outre liée à plusieurs problèmes d'adaptation psychosociale à long terme pour les victimes, tel que démontré par des méta-analyses et des recensions des écrits récentes (p. ex. : García et Margallo, 2014; Gini et Pozzoli, 2013; Klomek et al., 2010; Ttofi et al., 2011, Ttofi et al., 2012; van Dam et al., 2012). Comme le problème de l'intimidation subie est en progression dans les écoles primaires canadiennes (Beaumont et al., 2014; Savoie, 2007), la présente étude visait à mieux comprendre ses effets potentiels sur les difficultés d'adaptation psychosociale des élèves du primaire de milieux défavorisés pour éventuellement intervenir plus efficacement auprès des jeunes à risque. De plus, l'effet potentiellement positif de la participation à des ALO sur le lien entre l'intimidation subie et les difficultés d'adaptation psychosociale des élèves du primaire a été investigué. Dans la lignée de ces deux objectifs, deux hypothèses de recherche ont été formulées : l'intimidation subie serait associée à une augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés et ces augmentations seraient moins prononcées chez les enfants qui participent à des ALO.

L'intimidation subie et les difficultés d'adaptation psychosociale

Concernant le lien de prédiction entre l'intimidation subie et les difficultés d'adaptation psychosociale des élèves, les analyses effectuées montrent que l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés, même après avoir pris en compte des variables de contrôle pertinentes. Ces résultats concordent avec notre hypothèse, ainsi qu'avec l'ensemble des méta-analyses (Reijntjes et al., 2010; Reijntjes et al., 2011) et des études antérieures recensées (p. ex. : Arsenault et al., 2006, 2008; Boivin et al., 2010; Boulton et al., 2010; Stavriniades et al., 2011; van Lier et al., 2012). Étant donné le rôle important des relations entre pairs dans le développement de l'enfant (Rubin, Bukowski et Parker, 1998), il n'est pas surprenant de constater que les enfants qui subissent de telles attaques de la part de leurs pairs y réagissent soit en intériorisant leurs problèmes ou en les extériorisant dans une tentative de se défendre (Arsenault et al., 2006). Cette différence dans la manière de réagir face à l'intimidation subie peut d'ailleurs être reliée aux différents groupes de victimes d'intimidation. En effet, plusieurs études sur l'intimidation subie font la distinction entre deux groupes de victimes, soit les victimes (V) et les victimes-agresseurs (V-A). Alors que les enfants catégorisés comme victimes sont davantage renfermés et isolés socialement et sont peu portés à se défendre lors d'une agression, les enfants catégorisés comme victimes-agresseurs sont plus agressifs et hyperactifs et réagissent directement à l'agression en contrattaquant, conformément à leurs caractéristiques personnelles (Griffin et Gross, 2004).

Reijntjes et al. (2011) suggèrent également que, pour certains enfants vulnérables, l'intimidation subie créerait un cercle vicieux en les entraînant vers de plus en plus de problèmes intériorisés et extériorisés. De prime abord, les enfants victimes d'intimidation présenteraient plus de vulnérabilités que la moyenne quant aux problèmes intériorisés ou extériorisés. Lorsque ces enfants, déjà vulnérables, seraient confrontés à des situations où ils sont victimes d'intimidation, leurs

vulnérabilités seraient exacerbées. Par exemple, les enfants qui auraient déjà des tendances au retrait social seraient poussés à se retirer encore plus en réaction à l'intimidation subie, ce qui pourrait expliquer l'augmentation de leurs problèmes intériorisés.

Enfin, Boivin et al. (2010) observent une tendance développementale quant aux effets associés à l'intimidation subie. En effet, ces auteurs suggèrent qu'en réaction à l'intimidation subie, les victimes auraient tendance à présenter plus de problèmes agressifs durant la mi-enfance (environ 9 ans) que vers la fin de l'enfance (environ 12 ans), car l'enfant deviendrait de plus en plus passif en réaction à l'intimidation. Celui-ci présenterait donc plus de problèmes intériorisés qu'extériorisés en réalisant que, malgré les contre-attaques, la situation ne change pas.

L'effet modérateur de la participation à une ALO

Les résultats des analyses liées au deuxième objectif de recherche révèlent que la participation à des ALO intervient comme variable modératrice du lien entre l'intimidation subie et les problèmes intériorisés. Plus précisément, l'intimidation subie prédit une augmentation des problèmes intériorisés uniquement chez les élèves qui ne participent pas à de telles activités. Tel que mentionné précédemment, ces résultats pourraient s'expliquer par les différentes façons de traiter l'information sociale selon la théorie sociocognitive de Monks et al. (2009). Selon notre interprétation de cette théorie, les expériences sociales positives liées à la participation à des ALO pourraient être inscrites dans la « banque de données » de l'enfant et ainsi, agir comme facteur de protection pour les victimes d'intimidation. En effet, la participation à des ALO donnerait l'opportunité aux enfants de perfectionner leurs habiletés sociales (Fletcher et al., 2003; Howie et al., 2010; Mahoney et al., 2009), ce qui pourrait en retour leur permettre de se faire de nouveaux amis et d'élargir leur réseau social dans un contexte sécuritaire.

La participation permettrait également aux enfants de développer une relation avec un adulte responsable en qui ils peuvent avoir confiance (Mahoney et al., 2005), ce qu'ils n'ont pas nécessairement à l'école. Dans une étude questionnant les jeunes sur les causes et les solutions à la violence scolaire, les jeunes ont identifié l'importance d'avoir accès à un adulte attentionné, respectueux et disponible (Derezotes, Ashton et Hoffman, 2004). L'enseignant ou un autre adulte en milieu scolaire peut remplir ce rôle. Or, l'intérêt et la motivation des jeunes en contexte ludique peuvent être plus positifs et influencer différemment les interactions avec l'adulte responsable et ses pairs qu'en contexte de groupe-classe. De plus, la présence d'un nombre moindre de jeunes facilite aussi la disponibilité et l'attention de l'adulte, favorisant ainsi une relation plus sécurisante pour les enfants ayant un vécu de l'intimidation à l'école (Tillerey, Varjas, Roach, Kuperminc et Meyers, 2013). En accord avec cette idée, Mahoney, Schweder et Stattin (2002) ont trouvé que le lien de soutien développé avec le responsable de l'activité était associé à moins de symptômes dépressifs chez les adolescents en situation de vulnérabilité. Il est donc possible que la participation à des ALO puisse devenir un facteur de protection dans le développement des problèmes intériorisés chez les enfants victimes d'intimidation.

Cette conclusion ne semble toutefois pas s'appliquer au développement des problèmes extériorisés. Ce résultat va à l'encontre de celui obtenu par Perron et al. (2012) quant à la participation à des sports d'équipe. Il est possible que les expériences sociales positives fournies par la participation à des ALO ne soient pas suffisantes pour atténuer le développement des problèmes extériorisés chez les enfants qui subissent de l'agression de la part de leurs pairs. De plus, alors que les effets positifs associés à la participation à de telles activités sur les problèmes intériorisés font consensus dans la littérature, les résultats concernant les problèmes extériorisés sont plus mitigés, suggérant à la fois des effets positifs et négatifs (Farb et Matjasko, 2012). Étant donné le peu d'études sur le sujet, l'examen de cet effet modérateur demeure somme toute exploratoire et d'autres études seront nécessaires pour reproduire les résultats obtenus. Or, l'effet d'interaction entre l'intimidation subie et la participation à des ALO dans le modèle incluant les problèmes extériorisés étaient marginalement significatif et les analyses post hoc allaient dans le même sens que pour les problèmes intériorisés : l'intimidation subie semblait prédire une augmentation des problèmes extériorisés seulement chez les élèves qui ne participaient pas à des ALO.

Principales limites et pistes de recherche

En ce qui concerne les principales limites de cette étude, l'échantillon de l'étude diffère premièrement de ceux utilisés pour la comparaison des résultats. En effet, dans la recension des écrits effectuée, la majorité des études (p. ex. : Averdijk et al., 2011; Boivin et al., 2010) avait des échantillons normatifs et de taille moyenne à grande ($n = 115$, Boivin et al., 2010 à $n = 3530$, Glew et al., 2005). L'échantillon utilisé ici est particulier et donc difficilement comparable avec les autres études. Il est composé d'enfants du primaire de milieux défavorisés (septième rang décile ou plus de l'Indice de milieu socioéconomique 2007-2008 du MELS; IMSE, 2007-2008). De ce fait, les résultats sont uniquement représentatifs de cette population. D'autres recherches sont donc nécessaires avec ce type d'échantillon.

Dans le même ordre d'idées, en plus de provenir de milieux défavorisés, certains participants susceptibles de présenter des difficultés ont été sur-échantillonnés, tel que mentionné dans la description de l'échantillon. Par conséquent, même si l'adaptation antérieure des enfants a été contrôlée dans les analyses, les résultats obtenus pourraient refléter en partie les particularités de cet échantillon plutôt que des différences réelles sur le plan des difficultés d'adaptation psychosociale à la suite de l'intimidation subie. Par contre, l'étude de cet échantillon particulier est novatrice, car ces enfants sont plus à risque de vivre une telle situation étant donné leur niveau élevé de problèmes de comportement extériorisés.

Deuxièmement, le questionnaire mesurant l'intimidation subie (*Direct Indirect Aggression Scale*; DIAS version enseignant; Björkvist et al., 1992) a été modifié aux fins de l'étude, ce qui a pu altérer ses qualités psychométriques. Pour outrepasser cette limite, il serait pertinent de refaire l'étude avec le questionnaire complet validé ou encore de valider cette nouvelle version du questionnaire.

Troisièmement, il importe de souligner le petit pourcentage de variance (1 %) expliquée au-delà des variables de contrôle examinées dans la présente étude, tant en ce qui concerne la prédiction des indicateurs d'adaptation psychosociale que l'effet modérateur de la participation à une ALO sur les problèmes intériorisés. Par conséquent, bien que les résultats obtenus soient statistiquement significatifs, ils contribuent peu à l'explication des différents indicateurs d'adaptation. D'autres variables devraient donc être étudiées afin de mieux cerner le phénomène. Par exemple, en ce qui concerne la participation à une ALO, il pourrait être intéressant d'examiner des variables proximales comme les habiletés sociales en tant que médiateur de la relation entre l'intimidation subie et l'adaptation des élèves.

Quatrièmement, malgré l'accès à différents répondants pour les variables dépendantes et indépendantes à l'étude, un choix a été fait à ce niveau afin de diminuer le biais de variance partagée et étant donné les multiples possibilités (VI = parent / VD = parent; VI = parent / VD = enseignant; VI = enseignant, VD = enseignant, etc.). Or, il serait intéressant dans des études futures de comparer les résultats obtenus lorsque différents répondants sont utilisés. En effet, les corrélations peuvent parfois être de faible magnitude entre les variables mesurées de la version parent et celle des enseignants (Youngstrom, Loeber et Stouthamer-Loeber, 2000). Ainsi, ces tests supplémentaires apporteraient plus de rigueur et de nuances quant aux résultats obtenus.

Enfin, tel que mentionné plus haut, plusieurs études portant sur l'intimidation subie font la distinction entre les victimes (V) et les victimes-agresseurs (V-A). Or, dû à la taille relativement restreinte de l'échantillon de la présente étude, des analyses différenciant ces deux groupes de victimes n'ont pu être effectuées. Dans une prochaine étude, il serait donc pertinent de diviser les victimes d'intimidation selon ces deux groupes afin d'obtenir un portrait plus nuancé des effets associés à l'intimidation subie dans un contexte québécois. Il serait également pertinent d'effectuer des analyses en fonction des diverses formes d'intimidation subie par les pairs (physique, verbale et indirecte), afin de voir si celles-ci sont associées différemment à l'adaptation psychosociale des enfants.

Outre les limites et les propositions présentées ci-haut, la présente étude comporte également des forces. Notamment, le devis longitudinal et l'inclusion de deux variables dépendantes relatives aux difficultés d'adaptation psychosociale apportent une rigueur et un portrait plus exhaustif des effets associés à l'intimidation subie. De plus, la présente étude comporte un échantillon à risque qui pourrait éventuellement bénéficier d'interventions adaptées. Finalement, l'étude est novatrice puisqu'elle considère la participation à plusieurs types d'ALO comme variable modératrice de la relation entre l'intimidation subie et les difficultés d'adaptation. À notre connaissance, cette étude est la première à examiner un tel effet modérateur et les résultats mettent en lumière le potentiel de ce contexte de développement positif chez les élèves qui présentent des problèmes intériorisés associés au fait de subir de l'intimidation par les pairs.

Implications pour le développement des connaissances et l'intervention psychoéducative

La présente étude apporte des avancées, tant sur le plan des connaissances du problème de l'intimidation subie que sur le plan de l'intervention avec les élèves qui en sont victimes. Concernant l'avancée des connaissances scientifiques, les résultats du premier objectif de l'étude confirment que les élèves provenant de milieux défavorisés peuvent bel et bien développer des problèmes de comportement intériorisés et extériorisés à la suite de l'intimidation subie. De plus, les résultats associés au deuxième objectif de l'étude précisent l'effet modérateur de la participation à des ALO sur les problèmes intériorisés. L'intimidation subie prédirait une augmentation des problèmes intériorisés seulement chez les élèves qui ne participent pas à de telles activités.

Pour ce qui est des perspectives d'intervention avec les victimes d'intimidation en milieu scolaire, le rôle de l'école dans la prévention des comportements antisociaux est depuis longtemps établi. Par ailleurs, les comportements d'intimidation sont particulièrement fréquents dans les cours d'école (Beaumont et al., 2014; Debardieux, 2011), notamment durant les moments d'activités non-structurées telles les récréations, qui réunissent des conditions souvent nécessaires à l'utilisation de comportements agressifs : une supervision relâchée et la présence de témoins et d'acolytes. Une piste intéressante d'intervention serait donc de mettre en place des activités structurées afin de favoriser la participation de tous les élèves dans des activités qu'ils aiment, surtout auprès d'élèves ostracisés du groupe-classe (Verlaan, Jolette et Turcotte, 2014). Des études indiquent en effet que l'inclusion d'activités structurées pendant les temps libres en fonction de l'âge et du sexe des élèves (Leff, Costigan et Power, 2004), ainsi que le fait de mettre l'accent sur les comportements positifs et prosociaux des élèves, ont des effets positifs sur les comportements d'intimidation et sur l'inclusion sociale des élèves ostracisés (Garritty, Jens, Porter, Sager et Short-Camilli, 2000; Leff et al., 2004). De plus, de façon plus ciblée, une sensibilisation visant à favoriser l'inscription des élèves victimes d'intimidation dans de telles activités pourrait être faite dans les milieux scolaires et communautaires, ce qui pourrait ultimement atténuer leurs éventuels problèmes d'adaptation psychosociale.

Références

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *ASEBA school-age forms and profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Aiken, L. S. et West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. et Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138.
- Arseneault, L., Milne, B. J., Taylor, A., Adams, F., Delgado, K. et Caspi, A. (2008). Being bullied as an environmentally mediated contributing factor to children's internalizing problems: A study of twins discordant for victimization. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(2), 145-150.
- Averdijk, M., Müller, B., Eisner, M. et Ribeaud, D. (2011). Bullying victimization and later anxiety and depression among pre-adolescents in Switzerland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 103-109.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N. et Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, É. et Proulx, M.-É. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec. Rapport du groupe de recherche SÉVEQ*. Québec (QC): Bibliothèque et Archives du Québec. Repéré à http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/okSeptembre_2014_-_Rapport_Seveq_Violence_Ecole.pdf
- Björkquist, K., Lagerspetz, K.M.J. et Österman, K. (1992). *Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences. Repéré à <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/dias.htm>.
- Boivin, M., Petittlerc, A., Feng, B. et Barker, E. D. (2010). The developmental trajectories of peer victimization in middle to late childhood and the changing nature of their behavioral consequences. *Journal of Developmental Psychology*, 56(3), 231-260.
- Boulton, M. J., Smith, P. K. et Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. et O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204-220.
- Bjereld, Y., Daneback, K., Gunnarsdottir, H. et Petzlod, M. (2014). Mental health problems and social resources factors among bullied children in the Nordic countries: A population based cross-sectional study. *Child Psychiatry & Human Development*. Prépublication.
- Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5^e éd., vol 3, p. 779-862). Hoboken, NJ: John Wiley et Sons Inc.
- Conners, C. K. (2004). *Conner's rating scales-revised: CRS-R*. MHS, Multi-Health Systems.
- Crick, N. R. et Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque*. Rapport de recherche. Bordeaux, France : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Repéré à http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/unicef_france_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Derezotes, D.S., Ashton, D. et Hoffman, T.L. (2004). The Voices Project. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 237-264.
- Denault, A. et Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 28(4), 477-502.
- Farb, A. F. et Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48.
- Fletcher, A. C., Nickerson, P. et Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641-659.
- García, A.I.S. et Margallo, E.M. (2014). Bullying: What's going on? A bibliographic review of last twelve months. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 269-276.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. et Short-Camilli, C. (2000) *Bully-proofing your school: A comprehensive approach for elementary schools* (2^e ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Gini, G. et Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 720-729.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. et Kernic, M. A. (2005) Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics et Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Griffin, R. S. et Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A. et Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119-125.
- Klomek, A. B., Sourander, A. et Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *La Revue Canadienne de Psychiatrie*, 55(5), 282-288.
- Lagerspetz, K. M. J. et Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. Dans L. R. Huesmann et L. R. Huesmann (dir.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. (p. 131-150). New York, NY US: Plenum Press.
- LaJeana, D., L. Lukacs, S., N. Pastor, P., A. Reuben, C. et Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119-125.
- Leadbeater, B. J. et Hoglund, W. L. G. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development*, 80(3), 843-859.
- Leff, S. S., Costigan, T. et Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 41, 3-21.
- Lepage, C., Marcotte, D. et Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 227-246.
- Lösel, F. et Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: A follow-up from childhood to adolescence. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 89-96.

- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. et Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. Dans J. L. Mahoney, R. W. Larson et J. S. Eccles (dir.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (p. 3-22). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E. et Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86.
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. et Zarrett, N. (2009). Adolescent out-of-school activities. Dans L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3^e éd., vol. 2, p. 228-269). Hoboken, NJ: John Wiley et Sons Inc.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007-2008). *Indice de défavorisation par école*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. et Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146-156.
- Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M. et Sprague, J. (2011). *Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3-8*. Issues et Answers Report, REL 2011-No. 114). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. Repéré à <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Österman, K., Björkvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Charpentier, S., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three forms of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(1), 61-65.
- Ostrov, J. M. (2010). Prospective associations between peer victimization and aggression. *Child Development*, 81(6), 1670-1677.
- Pellegrini, A. D. (1990). Elementary school children's playground behavior. *Children's Environment Quarterly*, 7(2) 8-16.
- Perron, A., Brendgen, M., Vitaro, F., Côté, S. M., Tremblay, R. E. et Boivin, M. (2012). Moderating effects of team sports participation on the link between peer victimization and mental health problems. *Mental Health and Physical Activity*, 5, 107-115.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E. et Dodge, K. A. (1997). Patterns of after-school care in middle childhood: Risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 515-538.
- Prinstein, M.J., Boergers, J., Vernberg, E.M. (2001) Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van, d. S. et Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-222.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. et Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse et Neglect*, 34(4), 244-252.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. et Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5^e éd., vol 3, p. 619-700). Hoboken, NJ: John Wiley et Sons Inc.

- Savoie, J. (2007). La délinquance auto-déclarée par les jeunes, Toronto, 2006. *Juristat*, 27(6). Statistique Canada.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., Nikiforou, M. et Kiteri, E. (2011). Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 730-743.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Roach, A. T., Kuperminc, G. P. et Meyers, J. (2013). *Journal of School Violence*, 12, 134-155.
- Tobin, C. et Duncan, J. (2007). Peer victimization among adolescent females: A literature review of the significant causes and consequences associated with relational aggression. *Alabama Counseling Association Journal*, 33(1), 20-23.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. et Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. et Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418.
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Hamby, S. L., Shattuck, A. et Ormrod, R. K. (2011). Specifying type and location of peer victimization in a national sample of children and youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(8), 1052-1067.
- Valla, J., Breton, J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., Saint-Georges, M. et al. (1994). Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans 1992. Rapport de synthèse. Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services Sociaux, Gouvernement du Québec.
- van Dam, D. S., van der Ven, E., Velthorst, E., Selten, J. P., Morgan, C. et de Haan, L. (2012). Childhood bullying and the association with psychosis in non-clinical and clinical samples: A review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 42(12), 2463-2474.
- van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E. et Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83(5), 1775-1788.
- Verlaan, P., Déry, M. et Boutin, S. (2012). Les conduites antisociales des filles : la question de l'agression indirecte. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon, et C. Dufresne (dir.). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Applications pratiques et cliniques. Tome 2* (p. 407-434). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., Jolette, C. et Turcotte, M. (2014). Une évaluation préliminaire d'un programme de prévention de l'agression indirecte en milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 1-17.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W. et 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.
- Youngstrom, E., Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1038-1050.