

PRÉVENIR LE HARCÈLEMENT VIA LES PRATIQUES DE CLASSE? UNE ÉTUDE MULTINIVEAUX¹

BULLYING PREVENTION THROUGH CLASSROOM PRACTICES? A MULTILEVEL
ANALYSIS

Benoit Galand²

Université catholique de Louvain

Virginie Hospel

Université catholique de Louvain

Noémie Baudoin

Université catholique de Louvain

Les agressions répétées entre élèves constituent une des formes les plus courantes de violence à l'école. Les conséquences négatives de ce harcèlement ou de cette intimidation sur l'engagement scolaire et la santé mentale des élèves sont largement documentées. De nombreuses études se sont intéressées aux caractéristiques individuelles des victimes et des auteurs de harcèlement. Mais peu d'études ont examiné l'impact des facteurs scolaires. L'objectif de cette étude est d'examiner les variations du harcèlement et de la victimisation entre classes et entre écoles, et d'identifier les facteurs pouvant expliquer ces variations. Une attention particulière sera portée à l'effet de la composition du groupe-classe et des pratiques des enseignants sur le harcèlement entre élèves.

Définition, prévalence et conséquences du harcèlement

Le harcèlement entre élèves ou l'intimidation (*bullying* en anglais) se caractérise par des actions négatives dirigées volontairement et de façon répétée vers une personne perçue comme moins à même de se défendre (Olweus, 1993). Ces actions négatives peuvent s'exercer de manière verbale (moquerie, insulte, intimidation), physique (coup, racket, attouchement), relationnelle (rejet, rumeur, exclusion) et contre les biens (vol, dégradation). La répétition des actes est un élément essentiel de la définition de ce phénomène, qui le distingue d'une bagarre isolée ou d'une dispute entre ami(e)s, même si des débats concernant la définition et la mesure du harcèlement animent encore la communauté scientifique (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2009). Rejoignant les problématiques désignées couramment sous les termes de brimades, de « bouc-émissaire », ou de « souffre-douleur », le harcèlement entre élèves est une des formes les plus répandues de violence à l'école (Galand, Philippot,

1. Les données sur lesquelles s'appuie ce texte ont été collectées par les cellules de veille des communes de la région bruxelloise. Les auteurs tiennent à les remercier pour leur collaboration. Ils remercient également les trois évaluateurs anonymes pour leurs commentaires.
2. Adresse de correspondance : Université catholique de Louvain, Place Cardinal Mercier 10, bte L3.05.01 à 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique. Téléphone : + 32 (0)10 47 45 19. Télécopieur : + 32 (0)10 47.85 89. Courriel : benoit.galand@uclouvain.be

Petit, Born, & Buidin, 2004; Mayer & Furlong, 2010). Une étude internationale indique que près de 28 % des jeunes occidentaux de 11 à 15 ans sont impliqués dans du harcèlement chaque année, 13 % comme victimes, 11 % comme auteurs, et 4 % comme auteurs et victimes (Craig *et al.*, 2009).

Des résultats convergents 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 un plus faible engagement scolaire (Galand, Dernoncourt, & Mirzabekiantz, 2009). Des conséquences négatives du harcèlement peuvent se manifester aussi bien chez les élèves qui en sont les victimes (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010), chez les élèves qui en sont les auteurs (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011) et chez les élèves qui en sont témoins (Janosz, Pascal, & Galand, 2012).

Effet-école et effet-classe

Cependant, la grande majorité des recherches disponibles sur le *bullying* adoptent une approche individuelle du phénomène, permettant de mieux comprendre les caractéristiques des auteurs et des victimes de harcèlement (Galand & Hospel, 2013). Ce faisant, elles risquent de donner l'image d'un phénomène uniquement lié à des processus individuels ou interpersonnels et de passer sous silence le rôle potentiel de l'environnement scolaire dans cette problématique. Une telle vision du problème focalise les interventions sur le niveau individuel et donne peu de balises pour des actions au niveau des classes et des écoles (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). De fait, les études examinant l'influence potentielle des caractéristiques de l'environnement scolaire (ex. : structure du système d'enseignement, pratiques enseignantes, normes de classe) dans la survenue et les conséquences du harcèlement entre élèves sont beaucoup plus rares. La fréquence du harcèlement est-elle liée à l'école ou à la classe fréquentée? Si oui, quels sont les facteurs qui peuvent expliquer des variations entre écoles ou entre classes?

Concernant l'existence d'un effet-école ou d'un effet-classe sur le harcèlement entre élèves, les résultats des quelques travaux disponibles sont assez hétérogènes. Le nombre d'élèves pouvant être catégorisés comme « victimes » ou comme « harceleurs » fluctue d'une classe ou d'une école à l'autre, tout comme la fréquence des violences entre élèves (Atria & Strohmeier, 2007; Ma, 2002). Néanmoins, ces études ne permettent pas d'évaluer la proportion de la variance du harcèlement qui se situe entre classes et/ou entre écoles plutôt qu'au niveau individuel. Une telle évaluation nécessite de recourir à des analyses multiniveaux, qui tiennent compte du fait que les élèves sont nichés dans des classes, elles-mêmes nichées dans des établissements scolaires (Bressoux, 2010). Les

rares études de ce type font apparaître des différences entre écoles ou entre classes dans l'ampleur du harcèlement. Mais peu d'entre elles prennent en considération à la fois le niveau école et le niveau classe, rendant difficile l'estimation de la contribution propre de ces deux niveaux d'analyse. Les études qui le font soulignent que l'intensité du harcèlement varie davantage entre les classes d'une même école qu'entre deux écoles (Barth *et al.*, 2004; Mercer, McMillen, & DeRosier, 2009; Mooij, 1998).

Facteurs explicatifs de l'effet-classe et de l'effet-école

Il semble donc que l'intensité des problèmes de harcèlement entre élèves fluctue d'une classe à l'autre, et peut-être d'une école à l'autre. Mais d'où viennent ces fluctuations? Trois types d'hypothèses sont couramment mobilisés dans la littérature scientifique : les caractéristiques individuelles des élèves, la composition de classe et les pratiques enseignantes (Dumay & Dupriez, 2009).

Premièrement, il se peut que les différences entre classes reflètent simplement les caractéristiques sociodémographiques individuelles des élèves présents dans ces classes. Par exemple, comme les garçons tendent à être plus souvent auteurs de harcèlement (Galand *et al.*, 2009), on pourrait s'attendre à un niveau plus élevé de harcèlement dans les classes qui accueillent un plus grand nombre de garçons. On ne peut pas parler ici d'un effet lié au contexte ou à l'environnement scolaire, puisqu'il s'agit d'un reflet des différences individuelles. Les rares études multiniveaux existantes ont principalement pris en compte le genre, l'âge et le niveau socioéconomique des élèves. Leurs résultats indiquent que ces caractéristiques individuelles ne rendent pas bien compte des différences de harcèlement entre classes (Khoury-Kassabry 2011).

Deuxièmement, il se peut que les différences entre classes reflètent un effet de la composition des groupes-classes, c'est-à-dire un effet des caractéristiques du groupe sur les individus qui le compose (Rutter & Maughan, 2002). Par exemple, il se pourrait qu'une classe plus nombreuse soit plus propice à l'émergence des phénomènes de harcèlement qu'une classe plus petite (Blatchford, Edmonds, & Martin, 2003). Cette fois, il s'agit bien d'un effet contextuel, lié au groupe lui-même et qui dépasse l'effet des différences individuelles. Les rares études disponibles se sont surtout intéressées à l'effet de la taille des écoles, du niveau de pauvreté des élèves et de la proportion d'élèves d'origine allochtone qui les fréquentent. Comme mentionné supra, les différences entre écoles sont cependant très limitées. Par conséquent, les résultats pointent plutôt une absence d'effet de ces éléments de composition scolaire sur le niveau de harcèlement entre élèves (Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, & Huang, 2010).

Troisièmement, il se peut que les différences entre classes reflètent des différences de pratiques d'enseignement mises en oeuvre au sein de ces classes. Pour tester ce type d'hypothèse de manière rigoureuse, il faut avoir pris en compte les deux types d'hypothèses précédentes, afin de ne pas attribuer erronément aux pratiques enseignantes des effets liés aux caractéristiques des élèves et des classes (Marsh *et al.*, 2012). Concernant l'effet des pratiques enseignantes sur le harcèlement, différentes perspectives théoriques ont été proposées.

Certains auteurs insistent sur la *gestion de classe* par l'enseignant. Mettre en place des routines relatives aux activités d'apprentissage, suivre les progrès des élèves et les interactions sociales entre élèves, établir des règles claires et les appliquer de manière équitable, instaurerait un environnement structurant, qui mobilise les élèves sur le travail scolaire et réduit les occasions de brimades entre élèves (Galloway & Roland, 2004; Ma, 2002; Roland & Galloway, 2002). D'autres auteurs insistent davantage sur la vigilance et l'*intervention directe* des enseignants en cas de conflit ou d'intimidation entre élèves comme facteur clé, plutôt que sur la gestion globale de la classe (Blosnich & Bossarte, 2011; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

S'appuyant sur la théorie de l'auto-détermination, Roth, Kanat-Maymon et Bibi (2010) mettent pour leur part en avant l'importance de pratiques enseignantes qui *soutiennent le besoin d'autonomie* des élèves, notamment en prenant en compte les points de vue des élèves et en expliquant l'intérêt du respect d'autrui. Ces pratiques faciliteraient l'internalisation des règles scolaires, ce qui réduirait donc le harcèlement. D'autres travaux mettent en avant la qualité plus générale des relations enseignants-élèves et le *soutien social* offert par l'enseignant comme facteur qui réduirait les agressions entre élèves (Galand, Philippot, & Frenay, 2006; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003).

S'inspirant de travaux sur les pratiques éducatives parentales, Gregory et collègues (2010) proposent, quant à eux, que gestion de classe et soutien de la part de l'enseignant sont des dimensions complémentaires qui contribuent toutes deux à une réduction du harcèlement. Selon ces auteurs, c'est la combinaison d'un cadre clair et d'une relation chaleureuse avec les enseignants qui crée un environnement propice à la prévention du harcèlement entre élèves (voir aussi Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004).

Enfin, en se basant sur la théorie des buts, Galand et ses collègues (Galand *et al.*, 2006; Galand, Hospel, & Baudoin, 2012) soulignent le rôle des *structures de buts* mises en place par les pratiques de classe des enseignants. En instaurant des différences de traitement entre les élèves,

en renforçant la comparaison sociale et la compétition, une structure de buts orientée vers la performance créerait un climat de classe plus favorable au harcèlement. À l'inverse, en mettant l'accent sur les progrès personnels et le droit à l'erreur, sur la coopération entre les élèves, une structure de buts orientée vers l'apprentissage créerait un climat moins propice au harcèlement (Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002).

Même si les résultats des diverses études mentionnées ci-dessus ne sont pas nécessairement contradictoires, il est difficile d'en dégager des tendances claires. Une des difficultés réside dans le fait que les différentes dimensions des pratiques enseignantes investiguées dans ces études n'ont jamais été étudiées simultanément. Par conséquent, il n'est pas possible de savoir si ces dimensions sont complémentaires ou si certaines ont plus de poids que d'autres. Un des objectifs de notre étude est de comparer le poids des différents types de pratiques mentionnées supra : gestion globale de la classe, intervention directe lors d'agression entre élèves, soutien à l'autonomie, soutien social, structures de buts.

Facteurs modérateurs de l'effet de la victimisation

Par ailleurs, quelques recherches suggèrent que les pratiques enseignantes pourraient moduler l'effet du harcèlement sur les élèves. Ainsi, le soutien émotionnel de la part de l'enseignant permettrait aux élèves agressifs d'être moins rejetés par leurs pairs (Chang, 2003). Par ailleurs, la perception de l'enseignant comme intervenant directement en cas de harcèlement réduirait le mal-être vécu par les élèves victimes (Troop-Gordon & Quenette, 2010). Ces deux études soutiennent l'idée que l'impact du harcèlement sur les élèves impliqués dépend en partie de la manière dont l'enseignant se comporte vis-à-vis des élèves. Dans la présente étude, nous nous intéressons particulièrement à la manière dont les pratiques de classe pourraient limiter les effets du harcèlement sur le rejet par les pairs et les symptômes dépressifs des élèves qui en sont victimes (Juvonen & Graham, 2001). La victimisation est en effet associée au rejet de la part des pairs (Card, Isaacs, & Hodges, 2007) et au niveau de dépression (Galand & Hospel, 2013). Il s'agit de savoir si le fait que les enseignants installent un environnement sécurisant, qui offre des ressources émotionnelles et informationnelles aux élèves, peut contribuer à contrebalancer les effets négatifs du harcèlement (Demaray, Malecki, & DeLong, 2006).

Objectifs de l'étude

Il faut souligner que la plupart des études mentionnées ci-dessus ont été réalisées aux États-Unis, c'est-à-dire dans un système scolaire spécifique inscrit dans un contexte politique particulier. La possibilité de généraliser ces résultats à d'autres systèmes scolaires, dans le monde

francophones notamment, reste à explorer. En outre, comme signalé ci-dessus, les effets potentiels des caractéristiques individuelles et de la composition des classes/écoles sur la variance interclasse/interécole n'a jusqu'ici été investiguée que de manière assez sommaire. En combinant les caractéristiques individuelles et de composition mentionnées ci-dessus dans des études séparées, on obtient la liste de variables potentielles suivantes : genre, âge, niveau socioéconomique (statut professionnel et niveau de diplôme des parents), origine géographique, ainsi que taille de la classe/de l'école (nombre d'élèves). A l'exception de la taille, toutes ces variables peuvent être investiguées à un niveau individuel et à un niveau agrégé (classe/école). Il pourrait être intéressant d'y adjoindre un indicateur d'adaptation scolaire tel que le redoublement (Dumay & Dupriez, 2009). La gamme des pratiques enseignantes prise en compte dans chaque étude est également assez limitée, chacune d'entre elles se centrant sur une dimension spécifique des pratiques. Finalement, la capacité des pratiques enseignantes à limiter les effets négatifs de la victimisation a été très peu explorée. La présente étude vise à dépasser ces limites en travaillant auprès d'élèves francophones, en diversifiant les caractéristiques individuelles et les indicateurs de composition des classes pris en compte, et en combinant une diversité de pratiques enseignantes. Le but de cette étude est de tester les hypothèses suivantes :

- 1) L'ampleur du harcèlement et de la victimisation fluctue entre classes, mais très peu entre écoles.
- 2) Ces fluctuations interclasses s'expliquent en partie par certaines caractéristiques individuelles des élèves, en particulier le genre.
- 3) La composition des classes est très peu pertinente pour comprendre les variations entre classes.
- 4) Les variations interclasses de harcèlement et de victimisation sont associées aux pratiques enseignantes, indépendamment des caractéristiques individuelles et de la composition des classes. Nous faisons l'hypothèse que certaines dimensions des pratiques ont plus de poids que d'autres, mais l'état actuel des connaissances ne permet pas de prédire lesquelles.
- 5) Les pratiques enseignantes modèrent l'effet de la victimisation sur le rejet par les pairs et la dépression.

MÉTHODE

Échantillon et procédure

L'échantillon est composé de 3.362 élèves de 3^e année du secondaire. Après exclusion des participants ayant des données manquantes, 3 240 participants, âgés de 14 à 19 ans avec un âge moyen de 15 ans ($ET = 1,1$), répartis équitablement entre filles (50,1%) et garçons (49,9%), sont inclus dans les analyses. Ces participants proviennent de 234 classes, issues de 64 établissements scolaires belges francophones situés

en milieu urbain, avec en moyenne 3 classes par école et 16 élèves par classe. Les différentes filières de l'enseignement secondaire, ainsi que les divers milieux sociaux et origines ethniques de la population de référence sont bien représentés dans l'échantillon (voir Galand *et al.*, 2011).

Dans le cadre d'une étude plus vaste, les participants ont complété sur une base volontaire un questionnaire anonyme portant sur la victimisation, le harcèlement, le rejet par les pairs, la dépression, et les pratiques de classe de leurs enseignants. La passation du questionnaire se faisait en présence d'un membre de l'équipe de recherche, qui présentait les objectifs de l'étude, répondait aux questions des participants et récupérait les questionnaires complétés, selon un protocole standardisé.

Mesures

Doublement. Il était demandé au participant d'indiquer le nombre de fois où il avait doublé. Echelle de réponse de 0 = « jamais » à 3 = « 3 fois et plus ».

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

Niveau de diplôme des parents. Il était demandé aux participants d'indiquer le plus haut niveau de diplôme de leurs parents (de l'absence de diplôme à un diplôme universitaire).

Parents d'origine allochtone. Il était demandé aux participants d'indiquer si oui ou non chacun de leur parent était d'origine belge.

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 ($\alpha = .83$). 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 Hospel (2013) pour prendre en compte les agressions verbales, relationnelles, physiques et matérielles ($\alpha = .84$). Exemple d'item : « Il m'arrive de raconter des choses méchantes sur d'autres élèves ».

Dépression. Treize items portaient sur la fréquence de symptômes dépressifs (échelle de réponse de 0 = jamais à 4 = très souvent). Ces items sont repris de l'échelle Billings et Moos (1984) adaptée en français par Galand *et al.* (2004) ($\alpha = .90$). Exemple d'item : « Ces derniers temps, il m'arrive de ne me sentir aimé(e) de personne ».

Rejet par les pairs. Six items portaient sur le sentiment de rejet par les pairs (échelle de réponse de 0 = tout à fait faux à 4 = tout à fait vrai). Ces items sont repris de l'étude de Galand *et al.* (2009) ($\alpha = .73$). Exemple d'item : « Certains élèves de cette classe me rejettent ».

Pratiques enseignantes. Les participants étaient invités à rapporter la fréquence à laquelle leurs enseignants mettent 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 Grégoire (2000), Galand et Philippot (2005), Galand, Raucent et Frenay (2010) et Roth *et al.* (2010), pour correspondre au contexte de l'étude. Une analyse factorielle exploratoire avec rotation oblimin sur l'ensemble des items concernant les pratiques des enseignants aboutit à une solution à six facteurs correspondants aux différentes échelles définies a priori (Hospel & Galand, 2011).

Gestion de la classe. Six items concernaient la clarté des règles et la cohérence dans leur application ($\alpha = .74$). Exemple d'item : « Les règles sont claires et faciles à comprendre ».

Intervention directe. Cinq items concernaient les réactions des enseignants face à des conflits entre élèves ou à des transgressions ($\alpha = .62$). Exemple d'item : « Les professeurs ne nous laissent pas dire des choses négatives sur d'autres élèves de la classe ».

Soutien à l'autonomie. Six items concernaient les choix proposés aux élèves, les invitations à exprimer leur point de vue et la prise en compte de ce dernier ($\alpha = .74$). Exemple d'item : « Les professeurs veulent bien discuter avec nous des règles de la classe ».

Soutien social. Six items concernaient la disponibilité, l'écoute et l'aide proposée par les enseignants ($\alpha = .75$). Exemple d'item : « Les professeurs s'intéressent vraiment à ce que les élèves vivent ».

Structure de buts centrée sur l'apprentissage. Dix items concernaient le soutien à l'apprentissage, l'attention portée aux progrès de chacun et l'accompagnement des erreurs ($\alpha = .80$). Exemple d'item : « Les professeurs indiquent les points forts ou les progrès réalisés lors de la correction des évaluations ».

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 ($\alpha = .78$). Exemple d'item : « Les professeurs demandent surtout aux bons élèves de répondre quand ils posent des questions ».

Les moyennes des items composant chaque échelle ont été calculées et utilisées dans les analyses.

RÉSULTATS

Les résultats présentés dans le Tableau 1 indiquent une fréquence moyenne faible de harcèlement et de victimisation entre pairs, ainsi que de dépression et de rejet par les pairs. Conformément aux résultats présentés dans l'introduction, victimisation, rejet par les pairs et dépression sont positivement corrélés entre eux, l'association avec le harcèlement étant plus faible.

Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe

Afin de tester nos hypothèses, des analyses multiniveaux ont été réalisées. Ce type d'analyse permet de tenir compte du fait que les élèves sont regroupés au sein de classes qui sont elles-mêmes incluses dans des écoles différentes. Cette technique statistique permet d'isoler l'effet propre à chaque niveau (école/classe/élève) et d'estimer l'effet des niveaux plus englobants sur les individus (Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine, & Onghena, 2002).

La première étape d'une analyse multiniveaux consiste à vérifier la partition de la variance entre les différents niveaux d'analyse retenus : Y a-t-il bien des variations significatives entre les classes et entre les écoles? Concrètement, il s'agit de tester un modèle reprenant les différents niveaux d'analyse mais n'incluant aucune variable « explicative ».

Les résultats de cette étape (ICC) indiquent que 5 % des variations de la fréquence de harcèlement est située entre les classes et 0,2 % est située entre les écoles (ce résultat n'étant pas significatif au seuil de .05), alors que 4,9 % des variations de la fréquence de victimisation est située entre les classes et 1,5 % est située entre les écoles. Ces résultats confirment les études antérieures indiquant un effet-classe faible à modéré et un effet-établissement très limité (Cohen, 1988) (dans l'enseignement belge francophone, comme dans de nombreux pays occidentaux, les élèves du secondaire passent l'essentiel de leurs temps scolaires au sein d'un groupe-classe qui reste identique d'un cours à l'autre; la situation

Tableau 1

Statistiques descriptives et corrélation entre les variables de sortie au niveau élève

	M	ÉT	1.	2.	3.
1. Harcèlement	0,56	0,67	-		
2. Victimisation	0,60	0,71	.31	-	
3. Rejet par les pairs	1,04	0,84	.05	.46	-
4. Dépression	1,33	0,85	.13	.39	.37

Note. N = 3240. Toutes les corrélations sont significatives à $p < .01$.

étant différente au Québec, il est possible que l'effet-école y serait plus marqué). Au vu des résultats obtenus, la suite des analyses se focalise sur l'effet-classe, laissant de côté l'effet-école.

Test des facteurs explicatifs de l'effet-classe

Une fois établie l'existence de variations entre classes, l'étape suivante consiste à identifier les facteurs susceptibles de rendre compte de ces variations. Dans un premier temps, nous avons examiné quelles sont les caractéristiques sociodémographiques associées à la victimisation et au harcèlement au niveau individuel.

Dans un second temps, nous avons testé l'effet de facteurs concernant la composition des classes : filière, nombre d'élèves, ratio filles/garçons, retard scolaire moyen, proportion de parents sans-emploi, proportion de parents d'origine allochtone, niveau moyen de diplôme des parents. Mis à part la filière et le nombre d'élèves, ces facteurs ont été agrégés à partir des réponses des élèves (Marsh *et al.*, 2012).

Dans un troisième temps, nous avons testé l'effet de facteurs concernant les pratiques éducatives mises en œuvre par les équipes enseignantes. Pour ce faire, comme il est courant dans ce genre d'étude, nous avons interrogé les élèves sur ce qui se faisait dans leur classe et nous avons utilisé la moyenne de leurs avis au sein de chaque classe comme indicateur des pratiques éducatives (Marsh *et al.*, 2012) (voir Tableau 2).

Conformément aux recommandations de Raudenbush et Bryk (2002), les facteurs n'ayant aucun effet significatif ont été retirés des analyses au niveau classe. Les modèles finaux auxquels aboutissent ces analyses sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 2

Statistiques descriptives et corrélation entre les pratiques enseignantes au niveau classe

	M	ÉT	1	2	3	4	5
1. Intervention directe	2,76	0,33	-				
2. Gestion de classe	2,87	0,29	.61	-			
3. Soutien à l'autonomie	1,72	0,36	.44	.35	-		
4. Soutien social	2,30	0,37	.68	.56	.75	-	
5. Structure de buts centrés sur la performance	1,47	0,35	-.56	-.47	-.54	-.71	-
6. Structure de buts centrés sur l'apprentissage	2,24	0,33	.57	.55	.83	.80	-.56

Note. N = 234. Toutes les corrélations sont significatives à $p < .01$.

Tableau 3

Analyses multiniveaux avec le harcèlement et la victimisation comme variable dépendante

Effets fixes	Harcèlement		Victimisation	
	Coefficient	Erreur standard	Coefficient	Erreur standard
Origine	.40	(.02)***	.63	(.03)***
Niveau individuel				
<i>Caractéristiques sociodémographiques</i>				
Genre	.21	(.03)***	-.02	(.03)
Âge	-.04	(.02)	.02	(.02)
Doublement	.07	(.01)***	-.01	(.02)
Parents sans-emploi	.03	(.02)	-.01	(.02)
Niveau de diplôme des parents	.02	(.01)	.01	(.01)
Parents d'origine allochtone	.01	(.01)	-.01	(.01)
Niveau classe				
<i>Composition</i>				
Filière	-	-	-	-
Nombre d'élèves	-	-	-	-
Proportion de garçons	.02	(.07)	.15	(.08) ^a
Retard scolaire moyen	-	-	-	-
Proportion de parents sans-emploi	-	-	-	-

Harcèlement et pratiques enseignantes

Tableau 3
Analyses multiniveaux avec le harcèlement et la victimisation comme variable dépendante (suite)

Effets fixes	Harcèlement		Victimisation	
	Coefficient	Erreur standard	Coefficient	Erreur standard
Niveau moyen de diplôme des parents	-	-	-	-
Proportion de parents d'origine allochtone	-	-	-	-
<i>Pratiques enseignantes</i>				
Intervention directe	-.21	(.08)*	-.17	(.06)**
Gestion de classe	-	-	-	-
Soutien à l'autonomie	-	-	-	-
Soutien social	-	-	-	-
Structure de buts centrée sur la performance	.15	(.06)*	.17	(.07)*
Structure de buts centrée sur l'apprentissage	-	-	-	-
% variance interclasse	69 %		35 %	
% variance interindividuelle	4 %		0 %	

Note. N élèves = 3 240; N classe = 234. Genre : 0 = fille, 1 = garçon.

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; ^a $p < .10$.

Le genre et le doublement sont les seules caractéristiques individuelles qui ont un effet significatif, pour le harcèlement uniquement. Les garçons et les élèves ayant doublé rapportent s'engager un peu plus dans du harcèlement. Vingt-neuf pourcent de la variance interclasse de harcèlement est liée à ces deux caractéristiques. Ni l'âge, ni le fait d'avoir des parents occupant ou non un emploi, ni l'origine géographique des parents, ni le niveau de diplôme des parents, ne sont associés au harcèlement ou à la victimisation.

Concernant les effets de la composition de la classe, les résultats indiquent que le harcèlement et la victimisation sont un peu plus fréquents dans les classes où la proportion de garçons est plus importante. La capacité de cet indicateur à expliquer les différences entre classes est néanmoins très limitée (1 % pour le harcèlement et 7 % pour la victimisation).

Concernant les pratiques enseignantes, les résultats présentés dans le Tableau 3 montrent de manière cohérente que le harcèlement et la victimisation sont moins répandus dans les classes où les enseignants interviennent directement en cas d'incidents entre élèves. Par contre, les élèves rapportent davantage de harcèlement et de victimisation dans les

classes où une structure de buts orientée vers la performance est davantage prégnante. Ces indicateurs de pratiques expliquent 39 % supplémentaire de variance interclasse pour le harcèlement et 28 % supplémentaire pour la victimisation. Une fois ces pratiques enseignantes prises en compte, l'effet de la proportion de garçons au sein de la classe est réduit et n'est plus significatif (voir Tableau 3).

Ensemble, composition de classe et pratiques enseignantes rendent compte de 35 % des différences de victimisation entre classes et de 69 % des différences de harcèlement entre classes.

Test des facteurs modérateurs de l'effet de la victimisation

En vue de tester les effets modérateurs, nous avons examiné si l'effet de la victimisation sur la dépression et sur le rejet par les pairs était identique d'une classe à l'autre (effet fixe) ou fluctuait selon la classe fréquentée (effet aléatoire). Les résultats de l'analyse multiniveaux indiquent que cet effet varie d'une classe à l'autre (Tableau 4), autrement dit l'association entre victimisation d'une part, et dépression ou rejet par les pairs d'autre part, n'est pas la même selon la classe dans laquelle se trouve l'élève (c.-à-d. que la pente de la droite de régression varie).

Tableau 4

Analyses multiniveaux de l'effet de la victimisation sur le rejet par les pairs et la dépression

	Rejet par les pairs		Dépression	
	Coefficient	Erreur standard	Coefficient	Erreur standard
Origine	0.72	(.02)***	1.28	(.02)***
Genre	-0.02	(.03)	-0.48	(.02)***
Victimisation (effet aléatoire)				
Origine	0.56	(.03)***	0.48	(.02)***
Intervention directe	-	-	-	-
Gestion de classe	-	-	-	-
Soutien à l'autonomie	-	-	-	-
Soutien social	-	-	-	-
Structure de buts centrée sur la performance	-	-	-	-
Structure de buts centrée sur l'apprentissage	-0.09	(.04)*	-0.09	(.06) ^b

Note. N élèves = 3240; N classe = 234. Genre : 0 = fille, 1 = garçon.

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; ^b $p < .15$.

Nous avons ensuite examiné si cette variation entre classes de l'effet de la victimisation était liée aux pratiques enseignantes, en tenant compte de l'effet éventuel du genre. Il s'agit donc d'examiner si la relation au niveau élève entre victimisation et dépression ou rejet dépend des pratiques enseignantes mise en œuvre au niveau de la classe (Raudenbush & Bryk, 2002). Les résultats, présentés dans le Tableau 4, pointent le rôle modérateur d'une structure de buts centrée sur l'apprentissage. L'association entre victimisation et dépression ou entre victimisation et rejet par les pairs est moins forte dans les classes où les pratiques des enseignants mettent davantage l'accent sur l'apprentissage et les progrès personnels de chaque élève et soutiennent davantage ceux-ci.

DISCUSSION

Dans leur ensemble, les résultats soutiennent largement nos hypothèses. La fréquence du harcèlement et de la victimisation entre élèves varie de manière modérée d'une classe à l'autre, mais (presque) pas d'une école à l'autre. La taille de cet effet ($ICC = .05$) est similaire à celui trouvé dans d'autres études au niveau classe (Stefanek, Strohmeier, van de Schoot, & Spiel, 2011), ou au niveau école sans contrôle de l'effet-classe (Gendron, Williams & Guerra, 2011; Gregory *et al.*, 2010). Cette taille d'effet correspond à un d de Cohen de .46, soit près d'un demi écart-type entre les classes les plus extrêmes, légèrement supérieure à la taille d'effet moyenne d'une intervention en éducation (Lipsey & Wilson, 1993). Ces résultats indiquent que l'on ne peut pas réduire le harcèlement à une problématique individuelle, mais que celui-ci est lié au regroupement d'élèves au sein de classes (et peut-être d'écoles) aux fonctionnements diversifiés.

Parmi les caractéristiques sociodémographiques des élèves investiguées dans cette étude, seuls le genre et le doublement sont liés au harcèlement (et pas à la victimisation) : les garçons et les élèves ayant doublé sont davantage auteurs de harcèlement. Ces deux caractéristiques individuelles rendent compte de près d'un tiers des différences entre classes concernant le harcèlement.

L'ampleur du harcèlement n'apparaît que très marginalement reliée à la composition sociale et démographique des classes. Seule la proportion de garçons au sein de la classe est très légèrement associée à la fréquence des problèmes de harcèlement. Cet effet ne rend compte que d'une très faible portion de la variance interclasse.

Par contre, les résultats indiquent que les pratiques éducatives mises en œuvre au sein des classes sont clairement associées à l'ampleur du

harcèlement et de la victimisation entre élèves. Une intervention rapide des enseignants pour réguler les interactions entre élèves, et une moindre place donnée à une structure de buts centrée sur la performance, sont les deux types de pratiques enseignantes le plus directement associées à une fréquence réduite de harcèlement et de victimisation. Ces indicateurs de pratiques expliquent davantage de variance interclasse que les caractéristiques sociodémographiques individuelles des élèves et les indicateurs de composition, même si une part de cette variance reste inexpliquée.

Enfin, une structure de buts centrée sur l'apprentissage est liée à une réduction des effets négatifs du harcèlement sur les élèves qui en sont victimes.

Ces résultats suggèrent que les pratiques des enseignants ont une influence sur la qualité des relations entre élèves, et ce indépendamment de la composition de la classe (NICHHD & ECCRN, 2002). Ils soulignent l'importance d'une réaction rapide et systématique des adultes présents lorsque des problèmes de comportements se manifestent en milieu scolaire, plus que d'un système de règles et de sanctions très clair et très cohérent (Bergin & Bergin, 1999; Galand, 2009). Il est fort probable que la clarté et la cohérence des procédures puissent aider l'intervention directe, mais c'est bien l'intervention directe des enseignants pour faire appliquer les règles de vie qui semble avoir le plus d'effet sur le harcèlement entre élèves.

De même, des pratiques qui sous-tendent une structure de buts centrée sur la performance (compétition, inégalité de traitement) paraissent renforcer les agressions entre élèves, davantage que ne peuvent les réduire une structure centrée sur l'apprentissage, le soutien à l'autonomie ou le soutien social des enseignants. À cet égard, les élèves semblent plus sensibles à la présence de pratiques « négatives » de la part de leurs enseignants qu'à celle de pratiques « positives » (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger, & Hammarstrom, 2006). En d'autres mots, la priorité serait peut-être d'éviter certaines pratiques. Des pratiques comme le soutien social ou le soutien à l'autonomie, même si elles n'ont pas d'effet direct dans la présente étude, ont peut-être comme principal mérite de développer des conduites opposées à ces pratiques à éviter.

Il faut cependant noter que les différentes pratiques enseignantes sont liées entre elles (Tableau 2) et que l'absence d'un effet direct d'un type de pratique ne signifie pas que ces pratiques sont absentes de la classe. Il apparaît judicieux de poursuivre l'étude des effets conjoints de différentes dimensions de pratiques enseignantes afin de mieux cerner les

contributions propres de chacune d'entre elles (Hospel & Galand, 2013). D'autant que ce sont, par contre, les pratiques favorisant une structure de buts centrée l'apprentissage qui paraissent modérer quelque peu l'effet de la victimisation sur le rejet par les pairs et tendanciellement sur la dépression, comme si mobiliser davantage les élèves sur les apprentissages pouvait soutenir l'intégration sociale et le bien-être des victimes de harcèlement. Dans leur ensemble, ces résultats soulignent l'intérêt d'étudier plus avant la façon dont les pratiques des enseignants influence les interactions entre élèves (Farmer, McAuliffe, Lines, & Hamm, 2011).

Néanmoins, l'effet-classe est assez limité et les résultats ne soutiennent pas l'idée que le harcèlement entre élèves serait uniquement le reflet d'une dynamique scolaire. D'autres facteurs individuels que ceux pris en compte dans cette étude pourraient expliquer une partie des variations entre classes ou écoles et offrir des leviers de prévention. Les résultats soulignent aussi les limites des politiques de prévention qui se centreraient uniquement au niveau des établissements sans s'assurer que les interventions ont bien des effets sur les pratiques de classe et sur les relations interpersonnelles au sein de celles-ci.

Il faut également rappeler que cette étude se fonde sur des données corrélatives collectées en un seul temps de mesure. Par conséquent, elle ne permet de démontrer ni la direction ni le caractère causal des relations observées entre les variables. Il se pourrait, par exemple, que les pratiques enseignantes soient influencées par le comportement des élèves entre eux, plutôt que l'inverse. De plus, toutes les données collectées proviennent d'une même source, les élèves eux-mêmes. S'ils constituent une source d'information irremplaçable concernant le harcèlement, il serait précieux de croiser leur point de vue avec d'autres personnes impliquées (enseignants, observateur, ...).

D'après les résultats de la présente étude, des mesures ciblant certaines caractéristiques individuelles des auteurs ou des victimes de harcèlement ne constituent pas les seules pistes d'interventions possibles. Travailler sur les pratiques de classe dans une optique de prévention globale apparaît également une option intéressante (Galand, 2011; Thomas *et al.*, 2008). Plutôt que de développer des interventions « clé sur porte » visant spécifiquement le harcèlement, il s'agirait d'accompagner les équipes éducatives dans un travail sur la manière dont leur fonctionnement habituel (pratiques, dispositifs, activités, etc.) peut stimuler le développement d'un climat favorable au bien-être et aux apprentissages, et avoir ainsi un effet préventif envers le harcèlement. Cela ne peut se faire qu'à travers un travail de collaboration avec les enseignants, ayant pour objectif de développer des actions adaptées aux compétences et aux

préférences de ces derniers, ainsi qu'aux besoins des élèves ciblés (Elis, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003).

Un nombre croissant de recherches convergent pour pointer l'impact des pratiques de classe sur le harcèlement entre élèves. Si la réduction du harcèlement ne peut reposer sur les seuls enseignants, ces résultats suggèrent que ces derniers disposent néanmoins de plusieurs pistes pour construire avec leurs élèves, à travers leurs pratiques de classe, un contexte relationnel offrant la sécurité nécessaire aux apprentissages.

RÉFÉRENCES

- Atria, M., & Strohmeier, D. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 4*(4), 372-387.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*(2), 115-133.
- Bergin, C., & Bergin, D. A. (1999). Classroom discipline that promotes self-control. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(2), 189-206.
- Billings, A., & Moos, R. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 877-891.
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 15-36.
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-level violence in schools: is there an association between school safety measures and peer victimization? *Journal of School Health, 81*(2), 107-113.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Card, N., Isaacs, J., & Hodges, E. (2007). Correlates of school victimization: Implications for prevention and intervention. In J. Zins, M. Elias, & C. Maher (Éds), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (p. 339-366). New-York, NY : Haworth Press.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development, 74*(2), 535-548.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). New York, NY : Academic Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(0), 216-224.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 71-90.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., & DeLong, L. K. (2006). Support in the lives of aggressive students, their victims, and their peers. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Éds), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (p. 21-29). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (Eds.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

- Elis, M.J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Galand, B. (Éd.) (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil?* Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B., & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer victimization and school disaffection: exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 569-590.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Éds), *Prévenir les violences à l'école* (p. 123-136). Paris : Presses universitaires de France.
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 37, 138-154.
- Galand, B. (2011). Pédagogie et prévention des violences à l'école. *Les Cahiers de la sécurité*, 16, 39-45.
- 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., Hospel, V., Bachérius, V., Channouri, Y., Dublet, A., Goyens, C. et al. (2011). *Etat des lieux du risque de décrochage scolaire en Région Bruxelloise : Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille*. Forum belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine, Bruxelles.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structures de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multiniveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : Elèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 465-486.
- 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.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In D. Pepler, K. Rigby, & P. Smith (Éds), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (p. 37-53). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164.
- 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.
- Hospel, V., & Galand, B. (2011, September). *Teaching practices, self-efficacy, value, peer acceptance, and engagement: A multilevel analysis*. Paper presented at the biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Exeter, UK.
- Hospel, V., & Galand, B. (2013, August). Investigation of the effects of autonomy-support, structure and involvement on student engagement. In B. Galand (Éd.), *Assessing the effects of school and classroom factors on student engagement*. Symposium conducted at the biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Munich, Germany.

- Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Éds), *Prévenir les violences à l'école* (p. 93-109). Paris : Presses universitaires de France.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Abingdon, England: Routledge.
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY: Guilford Press.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35(4), 273-282.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187-204.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: A confirmation from meta-analyses. *American Psychologist*, 48(12), 1181-1209.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 63-89.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., et al. (2012). Classroom climate and contextual effects: conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106-124.
- Mayer, M. J., & Furlong, M. J. (2010). How safe are our schools? *Educational Researcher*, 39(1), 16-26.
- Meehan, B. T., Hugues, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Mercer, S. H., McMillen, J. S., & DeRosier, M. E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of School Psychology*, 47(4), 267-289.
- Mooij, T. (1998). Pupil-class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 373-385.
- National Institute of Child Health and Human Development & Early Child Care Research Network (2002). The Relation of Global First-Grade Classroom Environment to Structural Classroom Features and Teacher and Student Behaviors. *The Elementary School Journal*, 102(5).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. London: Sage Publications.
- 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.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Researcher*, 44(3), 299-312.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(Pt4), 654-666.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5(1), 73-84.

Harcèlement et pratiques enseignantes

- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Thompson, C., & Powers, C. J. (2008). Double jeopardy: Child and school characteristics that predict aggressive-disruptive behavior in first grade. *School Psychology Review*, 37(4), 516-532.
- Troop-Gordon, W., & Quenette, A. (2010). Children's perceptions of their teacher's responses to students' peer harassment: Moderators of victimization-adjustment linkages. *Merrill-Palmer Quarterly* 56(3), 333-360.
- 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.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., De Fraine, B., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness & School Improvement*, 13(4), 429-451.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à (a) évaluer l'ampleur des différences de harcèlement et de victimisation entre classes et entre écoles, (b) tester dans quelle mesure ces variations sont liées aux caractéristiques sociodémographiques des élèves, à la composition des classes et des écoles, et aux pratiques enseignantes qui y prennent place, (c) examiner si des pratiques enseignantes modèrent l'effet de la victimisation sur le rejet par les pairs et sur la dépression. Plus de 3.000 élèves du secondaire ont participé à une enquête par questionnaire. Les résultats d'analyses multiniveaux soutiennent l'existence d'un effet-classe. Certaines dimensions des pratiques enseignantes ont un effet sur la fréquence du harcèlement et de la victimisation au sein des classes, ainsi qu'un effet modérateur concernant les conséquences de la victimisation.

MOTS CLÉS

violence à l'école, agression, relations entre pairs, santé mentale, enseignement

ABSTRACT

The aims of this study were (a) to assess the size of classroom and school variations in bullying and peer victimization, (b) to test the effect of socio-demographic characteristics of individual students, classroom and school composition, and teaching practices on those variations, and (c) to investigate the moderation effect of teaching practices on the relationship between victimization on the one hand, and peer rejection and depression on the other hand. More than 3.000 students completed an anonymous questionnaire. Results of multilevel analyses indicate a classroom effect. Some dimensions of teaching practices are related to the frequency of bullying and victimization in the classrooms, or moderate the effects of victimization.

KEY WORDS

school violence, aggression, peer relationships, mental health, teaching
