



Analyse des caractéristiques psychosociales des acteurs impliqués dans le harcèlement en éducation physique

Aurélien Besseling*, Marc Cloes*, Maurine Remacle*, Céline Stassart**, Justine Monseur*** & Alexandre Mouton*

* Service Intervention et Gestion des Activités Physiques et Sportives, Département des Sciences de l'Activité Physique et de la Réadaptation, Université de Liège, Belgique.

** Psychologie clinique de l'enfant, Département de Psychologie, Université de Liège, Belgique.

*** Biostatistique, Département des Sciences de la santé publique, Université de Liège, Belgique

1. Introduction

1.1 La dynamique du harcèlement

Le phénomène de harcèlement n'est pas nouveau. Il existe depuis de nombreuses années, mais la perception du public à son égard a considérablement évolué. Autrefois considéré comme un simple « rite de passage », il est désormais reconnu comme une problématique sociale majeure (De Saint-Martin, 2024). Olweus est l'un des pionniers de la recherche sur le harcèlement scolaire, ayant été parmi les premiers à mettre en lumière les profondes répercussions psychologiques et sociales de ce phénomène (Olweus, 1973). Il a également contribué à définir cette problématique au travers de trois critères essentiels : la répétitivité, l'intention de nuire à un individu, et le déséquilibre de pouvoir (Olweus, 1994). Bien que ces critères soient anciens et aient suscité de nombreuses critiques, ils demeurent largement employés par les chercheurs (Catheline, 2023). Depuis les années 70, de nombreuses recherches ont été menées sur le harcèlement, explorant divers contextes comme Internet (Gohal et al., 2023) et les salles de classe (Dietrich & Cohen, 2021). Plus récemment, le cadre des cours d'éducation physique (EP) a également suscité l'intérêt des chercheurs (Wei & Graber, 2023). Pour mieux comprendre la dynamique du harcèlement, il est essentiel d'examiner les différents rôles que les individus peuvent y jouer. La littérature distingue ainsi quatre statuts actifs dans le harcèlement : la victime pure, l'agresseur pur, la victime-agresseur, et les neutres (Benmoyal Bouzaglo, 2022). Bien que l'intérêt pour le statut de neutre ait considérablement augmenté au fil des années (Salmivalli, 2014), il est également crucial de porter une attention particulière à l'étude des victimes, des agresseurs et des agresseurs-victimes (Fougeret-Linlaud, 2022 ; Jiménez-Barbero et al., 2020).

1.2 Le modèle de réciprocité triadique pour expliquer le harcèlement en éducation physique

Les rôles d'agresseur, de victime ou d'agresseur-victime peuvent être éclairés par le modèle de réciprocité triadique proposé par Bandura (1986). Ce modèle suggère que les comportements liés au harcèlement sont influencés par une interaction dynamique entre les facteurs personnels et environnementaux (Bussey, 2023). Ces facteurs ne sont pas fixes ; ils évoluent avec le temps, en particulier durant la transition entre l'enseignement primaire et secondaire (Arseneault et al., 2010 ; Bussey, 2023). Ces changements observés à l'adolescence touchent divers aspects du développement, incluant les dimensions physique, psychologique, sociale et identitaire (Boyd & Bee, 2017).

2. Objectif de recherche

À la lumière de la littérature actuelle, cette recherche vise à analyser les facteurs personnels et environnementaux qui déterminent le statut des élèves de première secondaire impliqués dans les phénomènes de harcèlement au cours d'EP. Plus précisément, elle cherche à identifier les caractéristiques psychosociales qui expliquent les rôles d'agresseur, de victime et de victime-agresseur.

3. Méthodologie

3.1 Population

Pour assurer une représentativité adéquate de la population cible, la taille d'échantillon estimée était de 309 élèves. Finalement, l'étude a été réalisée auprès de 354 élèves (129 garçons, 220 filles, 3 non-genrés, et 2 abstentions) vivant la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Ces élèves, âgés de 11 à 14 ans, provenaient de 9 établissements scolaires belges.

3.2 Récolte des données

Après avoir obtenu le consentement des parents et des élèves pour leur participation, ces derniers ont rempli un questionnaire en classe. La passation du questionnaire, qui durait entre 60 et 90 minutes, a été réalisée à l'aide d'un outil divisé en trois parties.

3.2.1 Questionnaire agresseur/victime révisé (Solberg & Olweus, 2003)

Ce questionnaire se compose de deux parties conçues pour identifier les quatre profils décrits ci-dessus : agresseur, victime, agresseur et victime, et neutre. La première partie est

dédiée aux élèves victimes, tandis que la seconde se concentre sur les agresseurs. Différentes situations y sont présentées ; un élève est considéré comme victime ou agresseur s'il est impliqué dans ces actes au moins « 2 à 3 fois par mois ».

3.2.2 Questionnaires sur les aspects personnels

Les questions ont été choisies pour prendre en compte une série de facteurs personnels qui évoluent pendant la transition entre l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'au début de l'adolescence (Boyd & Bee, 2017). Tout d'abord, la perception de soi est mesurée à travers le questionnaire d'indice de soi physique (Fox & Corbin, 1989) et le questionnaire d'estime de soi (Rosenberg, 1965). Ensuite, l'anxiété est évaluée à l'aide du questionnaire d'anxiété sociale (Monfette et al., 2006) et du questionnaire de stress perçu (White, 2014). Enfin, la timidité (Cungi & Rey, 1998), l'empathie (Jolliffe & Farrington, 2006) et le genre sont également pris en compte.

3.2.3 Questionnaires sur les aspects environnementaux

Une attention particulière a été portée à la relation aux pairs pendant le cours d'EP. L'adolescence est marquée par une évolution des relations entre pairs, un phénomène accentué par la transition entre l'enseignement primaire et secondaire, qui s'accompagne d'un changement d'environnement (Boyd & Bee, 2017). Dans cette perspective, le soutien social (Zimet et al., 1988), la compétence relationnelle (Losier & Vallerand, 1993), la perception de l'autonomie dans les relations (Blais & Vallerand, 1991), ainsi que la qualité des relations (Senécal, Vallerand et Vallières, 1992) au cours d'EP ont été évalués.

3.3 Analyse des données

Plusieurs modèles multivariés reposant sur des régressions logistiques multinomiales ont été testés. Cette méthode permet d'observer l'influence d'une variable ainsi que l'effet conjoint de toutes les variables sur les statuts. C'est le modèle utilisant la sélection automatique de type backward qui est présenté. Ce modèle a l'avantage de présenter l'AIC le plus faible (AIC = 535,5) ce qui fait de lui le plus performant. Cependant, en raison de la sensibilité de cette méthode aux données manquantes, la taille de l'échantillon est réduite à 279 élèves. Les Odds Ratio (OR), les intervalles confiances (IC) ainsi que les P-valeurs des différentes variables précédemment citées sont exposés. La modalité de référence est le statut de neutre. Cela signifie que la suite de la présentation portera sur les variables qui expliquent le fait d'être victime, agresseur ou agresseur-victime par rapport à neutre.

4. Résultats et discussion

Le Tableau I présente uniquement les variables retenues par le modèle. Le sentiment d'autonomie, la compétence relationnelle, l'anxiété sociale, le soi physique, le soutien social et la timidité n'expliquent pas l'appartenance à un statut spécifique dans le contexte du harcèlement au cours d'EP. Ces variables ne se retrouvent donc pas dans le Tableau I.

Tableau I : Variables expliquant les différents statuts de harcèlement

Paramètres	Modèle multivarié - sélection automatique de type backward (n = 279)						P-valeur globale
	Victime VS Neutre		Agresseur VS Neutre		Victime/Agresseur VS Neutre		
	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	
Estime de soi	0.878***	0.825-0.934	0.903*	0.818-0.996	0.824***	0.743-0.914	<0.001
Empathie	0.994	0.963-1.025	0.992	0.943-1.044	0.922**	0.875-0.972	0.014
Genre (femme)	0.454*	0.214-0.965	0.266*	0.086-0.816	0.167**	0.055-0.508	0.002
Qualité rel.	0.887**	0.816-0.964	0.952	0.829-1.093	0.955	0.834-1.094	0.041
Stress perçu	1.075*	1.011-1.144	0.976	0.878-1.084	1.084	0.977-1.201	0.060

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

L'estime de soi apparaît comme une variable déterminante pour chaque profil de harcèlement. Selon cette étude, une augmentation de l'estime de soi est associée à une diminution du risque d'être victime, auteur, ou à la fois victime et auteur de harcèlement au cours d'EP. Tsalousis (2016) confirme cette observation en soulignant que les victimes de harcèlement ont une estime de soi plus faible. Il note également une estime de soi réduite chez les agresseurs, bien que la relation soit faible. Selon Galand (2021), cette variable ne peut pas expliquer à elle seule le fait d'être un « harceleur ». Pour les agresseurs-victimes, il est logique qu'ils affichent également une estime de soi plus faible, étant donné qu'ils présentent des caractéristiques communes aux deux groupes (Galand, 2021). Concernant le niveau d'empathie, une empathie plus élevée est associée à un moindre risque d'appartenir au profil agresseur-victime. Cela s'explique en grande partie par le fait que ces

adolescents présentent des plus grands problèmes d'adaptation, avec des difficultés internalisées et externalisées (Arseneault et al., 2010). Par ailleurs, être une femme semble offrir une certaine protection contre l'inclusion dans les profils de harceleur, victime, ou harceleur-victime. Cette observation est en partie corroborée par la littérature, qui indique que, bien que les garçons et les filles soient victimes de harcèlement dans des proportions similaires, les garçons sont plus susceptibles d'être auteurs de harcèlement que les filles (Galand, 2021). La qualité des relations au cours d'EP semble également jouer un rôle protecteur pour les victimes de harcèlement (Borowiec et al., 2022). En revanche, le stress n'affiche pas de p-valeur globale significative, ce qui empêche de tirer des conclusions.

Conclusion

Il semble donc indispensable de développer des interventions centrées sur l'estime de soi, la relation aux pairs ainsi que sur l'empathie. Cette étude a pour but de sensibiliser les professeurs d'EP aux profils à risque de harcèlement afin de les identifier et de mettre en place des actions pour lutter contre ce phénomène.

Bibliographie

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Hoboken : Prentice Hall.
- Benmoyal Bouzaglo, S. (2022). Understanding consumption-motivated school bullying: A proposal for an analytical framework, research perspectives, and implications. *Recherche et Applications En Marketing (English Edition)*, 37(2), 94–117. <https://doi.org/10.1177/20515707221106981>
- Bee, H. & Boyd, D. (2017). Les âges de la vie. *L'adolescence*, (pp.278-334). Montréal : Edition du renouveau pédagogique INC.
- Blais, M. R. & Vallerand, R. J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., & Kantanista, A. (2022). Victims and Perpetrators of Bullying in Physical Education Lessons: The Role of Peer Support, Weight Status, Gender, and Age in Polish Adolescents. *Journal of Interpersonal*

Violence, 37(17–18), NP15726–NP15749.

<https://doi.org/10.1177/08862605211017257>

Bussey, K. (2023). The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice. *Theory into Practice*, 62(3), 293–305.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549>

Catheline, N. (2023a). Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ? *Le harcèlement scolaire*, (pp. 8-26). Paris : Presses Universitaires de France.

Cungi, C., Bouvard, M., & Rey, M. (1998). Deux échelles brèves et pratiques d'auto-évaluation de la communication et de l'affirmation de soi. étude de validation. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, 3(1), 7-15.

De Saint-Martin, C. (2024). Harcèlement scolaire : une souffrance depuis toujours, reconnue depuis peu. *Cairn*, 2024(6). <https://www.cairn.info/dossiers-2024-6-page-1.htm?contenu=article>

Dietrich, J., & Cohen, M. (2021). Understanding classroom bullying: An exploration of factors influencing student behavior. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 718-732. [Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality \(springer.com\)](https://www.springer.com/journal/10800/issue/4)

Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puericulture*, 35(4), 179–188.

<https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>

Fox, K.H. & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports et Exercise Psychology*, 11, 408-430.

Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Paris : Retz.

Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A., & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC Psychiatry*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>

Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79–100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>

- Losier, G.F., Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23, 1-16.
- Monfette, M. E., Grimard, F., Ivers, H., Blais, M. C., Lavoie, V., & Boisvert, J. M. (2006). Validation chez les adolescents d'une version francophone d'un instrument de mesure de la peur du jugement négatif d'autrui. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 261–268. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006013>
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare : forskning om skolmobbing*. Almqvist & Wiksell
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton : Princeton University Press.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Senécal, C.B., Vallerand, R.J., & Vallières, E.F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 42, 315-322.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Wei, M., & Graber, K. C. (2023). Bullying and Physical Education: A Scoping Review. *Kinesiology Review*, 12(3), 217–234. <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0031>
- White, B.P. (2014). The Perceived Stress Scale for Children: A pilot study in a sample of 153 children. *Int. J. Pediatrics Child Health*, 2, 45–52.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30–41.