

Université de Montréal

Victimisation par les pairs et rendement scolaire au début du secondaire : le rôle médiateur de l'engagement scolaire

Par
Félix Bélanger

École de Psychoéducation
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M. Sc.)
en psychoéducation
Option mémoire et stage

Août 2018

©Félix Bélanger, 2018

Résumé

La présente étude cherche à vérifier dans quelle mesure la victimisation au sein du groupe de pairs au début du secondaire est associée au rendement scolaire ultérieur des élèves étudiés. De plus, cette étude vise à évaluer dans quelle mesure l'engagement scolaire des élèves sur les plans comportementaux, affectifs et cognitifs pourrait agir comme médiateur et permettrait d'expliquer le lien entre la victimisation et le rendement scolaire ultérieur. L'échantillon est formé de 683 élèves de premier et deuxième secondaire de la région de Montréal. Dans le cadre de cette recherche longitudinale, la victimisation a été évaluée de manière auto-rapportée au début et à la fin du secondaire 1. Les trois dimensions de l'engagement scolaire ont également été évaluées de manière auto-rapportée à la fin du secondaire 1 et au début de secondaire 2. Le rendement scolaire en français a pour sa part été évalué à la fin des deux premières années du secondaire (au vérifiant les notes finales dans le bulletin des élèves). Les résultats montrent que la victimisation par les pairs en secondaire 1 est négativement associée au rendement scolaire en secondaire 2. La diminution relative de l'engagement affectif au début du secondaire, mais pas de l'engagement comportemental ou cognitif, permet d'expliquer en partie l'effet délétère des expériences de victimisation sur le rendement scolaire ultérieur des élèves.

Mots clés : Victimisation par les pairs; engagement scolaire comportemental; engagement scolaire affectif; engagement scolaire cognitif; rendement scolaire; Adolescence.

Abstract

This study examines to what extent peer victimization at the beginning of high school is associated with the subsequent school achievement of students. Also, this study aims to assess if behavioral, affective and cognitive dimensions of students' school engagement could possibly act as a mediator factor, and explain the relationship between peer victimization and academic achievement. The sample is made with up of 683 students in 7th and 8th grade in the Montreal area. For this longitudinal study, peer victimization was self-reported by the students, and evaluated in 7th grade. The three dimensions of school engagement were also self-reported by the students, and evaluated at the end of 7th grade, and at the beginning of 8th grade. School achievement was evaluated at the end of both school years (by checking final grades in the students' report card). Results show that peer victimization in 7th grade is negatively associated with school achievement in 8th grade. In addition, the relative decrease of affective school engagement at the beginning of high school, but not behavioral or cognitive, partly explains the deleterious effect of peer victimization on students' subsequent academic achievement.

Keywords : Peer victimization; behavioral school engagement; affective school engagement, cognitive school engagement; school achievement; Adolescence.

Tables des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des abréviations.....	vii
Remerciements.....	viii
Contexte théorique.....	1
La victimisation par les pairs.....	1
La victimisation et les difficultés sur le plan du rendement scolaire.....	6
L’engagement scolaire comme médiateur à la relation entre la victimisation et le rendement scolaire.....	9
Modèles théoriques permettant de soutenir l’hypothèse du rôle médiateur de l’engagement scolaire.....	13
Objectifs et hypothèse.....	17
Méthode.....	19
Participants.....	19
Instruments de mesure.....	21
Stratégie analytique.....	26
Résultats.....	27
Intercorrélations entre les variables.....	27
Lien entre les différentes variables et engagement scolaire au début de secondaire 2.....	29
Lien entre les différentes variables et rendement scolaire en secondaire 2.....	31
Effets indirects impliquant les mesures d’engagement scolaire.....	32
Discussion.....	33
Victimisation et rendement scolaire.....	34
Caractère médiateur de l’engagement scolaire à la relation entre la victimisation et le rendement scolaire.....	37
Forces et limites.....	41

Implications des résultats pour l'intervention et la recherche	43
Références.....	46
Annexe 1	x

Listes des tableaux

Tableau I. Intercorrélation entre les variables.....	56
Tableau II. Prédiction de l'engagement scolaire au début de secondaire 2.....	57
Tableau III. Prédiction du rendement scolaire à la fin de secondaire 2.....	58

Listes des abréviations

T1 : Premier temps de mesure

T2 : Deuxième temps de mesure

T3 : Troisième temps de mesure

T4 : Quatrième temps de mesure

Remerciements

D'une part, cette section doit souligner en premier la participation de mon directeur de recherche à la réalisation de ce mémoire, c'est-à-dire Stéphane Cantin. C'est une personne qui m'a apporté beaucoup de soutien et qui a été bien patiente par rapport au processus de réalisation de ce mémoire. Je dois mentionner particulièrement son ouverture et sa flexibilité par rapport à ses capacités de travail puisque cette étude a été concoctée alors que nous étions sur deux continents différents pendant un bon moment : une première pour lui! Je le remercie également d'avoir une personnalité apaisante, et un caractère qui a motivé beaucoup un étudiant comme moi, qui est très travaillant par moment, mais aussi tellement procrastinateur. Je tiens aussi à remercier les professeurs du département de psychoéducation qui ont aussi concrètement approfondi mes connaissances en recherche et qui m'ont donné les outils nécessaires afin que je sois en mesure de réaliser ce mémoire, soit Frank Vitaro ainsi qu'Isabelle Archambault. À un niveau plus global, je remercie l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal de m'avoir admis au profil mémoire et stage à la maîtrise. C'est un programme d'études qui a fait de moi un individu d'autant plus conscient de sa propre expérience dans son environnement. C'est très précieux et important, lorsque j'y pense.

D'autre part, je dois remercier mes parents, Josée Blanchard et Charles Bélanger, pour leur support émotionnel et financier en lien avec la réalisation de mes études de 1^{er} et 2^e cycle. Ça a été long. Mais ce sont des personnes qui n'ont jamais douté de moi de mes capacités... et ils ont bien fait! J'ai aussi la chance d'être entouré d'amis de plusieurs univers différents qui m'ont vu évoluer, qui m'ont encensé à l'occasion, qui ont cru en moi, qui m'ont inspiré, et qui ont aussi contribué à faire de moi une personne sensible,

rigoureuse et talentueuse au sein de ce domaine. Si vous vous reconnaissez dans ce paragraphe, tant mieux! Je vous remercie du fond du cœur. Ce mémoire est aussi pour vous. Bonne lecture!

Contexte théorique

Les difficultés interpersonnelles des élèves représentent une problématique importante à tous les ordres d'enseignement. Par exemple, des statistiques récentes du ministère du Québec de l'Éducation, du Loisir et du Sport indiquent qu'environ un jeune sur cinq (16,2% pour l'année scolaire 2011-2012) sort de l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (MELS, 2018). Plusieurs études indiquent que les jeunes qui éprouvent des difficultés interpersonnelles à l'école sont à risque d'échec et d'abandon scolaires (Véronneau & Vitaro, 2007). Très peu d'études ont cependant cherché à identifier les mécanismes psychosociaux par lesquels les difficultés interpersonnelles avec les pairs sont associées à la réussite scolaire des élèves à l'école secondaire. Cette étude s'intéresse notamment au lien qui existe entre la victimisation par les pairs et la réussite scolaire des élèves au début de secondaire. De manière plus spécifique, la présente étude a pour objectif d'évaluer dans quelle mesure l'engagement scolaire chez les nouveaux arrivants au secondaire permet d'expliquer en partie le lien entre la victimisation au sein du groupe de pairs et la diminution ultérieure du rendement scolaire

La victimisation par les pairs

La victimisation par les pairs peut être définie comme le fait d'être l'objet d'agressions (Rigby & Smith 2011). Ces agressions peuvent être directes et être de nature physique (frapper, donner des coups de pieds) ou verbale (insulter, taquiner un individu de manière blessante). Autrement, elles peuvent être indirectes lorsque l'agresseur utilise une tierce personne ou des moyens détournés pour s'attaquer à la réputation ou aux

relations sociales de la victime (exclusion sociale, répandre des rumeurs à propos d'un individu) (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009).

La victimisation par les pairs est intimement liée au concept d'intimidation. L'intimidation est caractérisée par la nature proactive des actions commises avec l'intention pour l'intimidateur de causer du tort chez l'individu intimidé (Kochenderfer & Ladd, 1996). Les agressions subies par l'individu sont répétées, et impliquent une différence au niveau de la relation de pouvoir entre l'intimidateur et la personne intimidée (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Dans le cadre de ce mémoire, le concept plus large de victimisation est privilégié, dans la mesure où les études récentes s'attardent davantage à la fréquence à laquelle les jeunes sont victimes de mauvais traitements sans pour autant faire référence à l'intention de l'agresseur ou au rapport de force inégale entre la victime et l'agresseur.

Il est difficile d'établir la prévalence de la victimisation chez la population adolescente puisque la définition du concept diffère parmi les auteurs de la littérature scientifique à ce sujet. De plus, les critères utilisés pour déterminer les individus victimisés parmi un échantillon varient d'une étude à l'autre. Les chercheurs estiment que ce sont la majorité des jeunes qui sont impliqués de près ou de loin dans les expériences, à titre de témoin, de victime, ou d'auteur de ces actes d'agression (Espelage, Gutzell, & Swearer, 2010). Selon une étude réalisée par l'Organisation mondiale de la Santé dans 35 pays, il y avait en moyenne, parmi les adolescents interrogés, 35% d'entre eux déclaraient avoir été intimidateurs, et 34% qui disaient avoir été intimidés à au moins une reprise au courant de la dernière année (Currie et al., 2004). En Amérique du Nord, la proportion

des jeunes dans les écoles qui rapportent être l'objet de victimisation de manière répétée se situe autour de 15% (Espelage et al., 2010).

Les études qui abordent les différences sexuelles par rapport à la présence de victimisation sont contradictoires. Plusieurs auteurs notent qu'il y aurait des différences entre les sexes par rapport à la fréquence de victimisation (davantage de victimisation chez les garçons que chez les filles), et la nature des agressions dont sont victimes les jeunes (les garçons étant davantage victime d'agressions physiques que les filles) (Baldry 2004, Craig & Harel 2004, cité dans Mishna 2012). D'autres études montrent au contraire que les filles et les garçons rapportent des taux similaires de victimisation, et qu'ils sont susceptibles de vivre des agressions verbales ou indirectes à parts égales (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Pepler, 2005).

La recherche montre que le début du secondaire est caractérisé par une augmentation temporaire de la victimisation chez les nouveaux arrivants du primaire, alors que ces individus doivent s'adapter à ce nouvel environnement scolaire, et qu'ils cherchent à s'intégrer dans de nouveaux réseaux de pairs (Pellegrini & Long, 2002). La littérature suggère que les adolescents de ce niveau seraient motivés à utiliser les agressions directes ou indirectes comme moyen pour obtenir un statut social similaire ou supérieur à celui qui était présent à la fin du primaire (Cillessen & Mayeux, 2007). Une fois que le statut social des élèves est bien établi, les agressions subies diminueraient par la suite (Pellegrini & Long, 2002). À ce sujet, il est important de mentionner que les individus qui subissent de la victimisation au secondaire sont généralement les mêmes au fil des ans (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Hodges & Perry, 1999). Les recherches observent que ce statut de victime chronique sera ancré vers la fin du

primaire, et demeurera assez stable par la suite (Boulton & Smith, 1994; Hodges & Perry, 1999; Perry, Hodges, & Egan, 2001).

Les adolescents à risque d'être victimisés au secondaire montrent des portraits comportementaux hétérogènes. D'un côté, la recherche décrit un certain groupe de victimes comme étant les « victimes provocatrices » qui ont des difficultés de type extériorisées (agressivité, impulsivité, comportements perturbateurs, immaturité). Ces individus sont notamment enclins à manifester de l'agressivité réactive en milieu scolaire, en réponse aux provocations perçues ou réelles dont ils sont la cible (Dodge 1991, cité dans Espelage et al. 2010). La manifestation d'agressivité réactive serait fortement associée au rejet social au sein du groupe de pairs et permettrait de prédire en retour l'augmentation des expériences de victimisation à travers le temps (Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

De plus, la littérature scientifique décrit un autre groupe d'individus comme étant les « victimes passives » qui montrent des comportements d'anxiété et de retrait social, ainsi que des difficultés de type intériorisé (faible estime de soi, sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale, humeurs dépressives) (Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012; Hodges et al., 1999; Juvonen & Graham, 2001). Les comportements d'anxiété et de retrait social sont perçus comme non normatifs par les pairs à la fin de l'élémentaire, et sont alors fortement associés au rejet social (Juvonen & Graham, 2001). Contrairement aux victimes provocatrices, ces individus constituent des cibles faciles et répondent aux agresseurs de manière soumise et inhibée. La manifestation de comportements d'anxiété et de retrait social est étroitement associée au maintien et à l'aggravation de la victimisation à travers le temps. En retour, les expériences de victimisation permettent de

rendre compte du maintien et de l'aggravation de la propension de ces victimes au retrait et à l'isolement social (Hodges & Perry, 1999, Juvonen & Graham, 2001, Schwartz, 2000).

Au-delà des facteurs de risques comportementaux, le statut social et les relations d'amitié constituent des facteurs de risque relationnels étroitement associés à la victimisation. Le statut social reflète le niveau d'acceptation social des individus au sein du groupe de pairs. Le fait d'être rejeté socialement est associé de près à la présence de victimisation, et permet en partie d'expliquer la relation qui existe entre les facteurs de risque comportementaux (i.e. retrait social et agressivité) et les expériences de victimisation. D'autres études montrent que le rejet par les pairs contribue à la présence de victimisation chez les adolescents, et ce même après avoir contrôlé les variables personnelles comme être retiré socialement parmi le groupe de pairs, ou montrer de l'agressivité réactive (Boulton & Smith, 1994; Hodges & Perry, 1999; Perry et al., 2001). Chez les élèves rejetés socialement, les expériences de victimisation sont non seulement plus fréquentes, mais elles ont aussi tendance à augmenter à travers le temps (Hodges & Perry, 1999; Juvonen & Graham, 2001; Perry et al., 2001). Par ailleurs, l'absence de relation d'amitié est associée de manière concurrente et prédictive à la victimisation par les pairs (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999; Fox & Boulton, 2006; Hodges, Malone, & Perry, 1997; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1999). Par exemple, Hodges et ses collègues (1999) rapportent que, indépendamment du statut social négatif et des difficultés comportementales manifestées par les élèves (i.e., retrait social, agressivité), l'absence de relation d'amitié réciproque est associée à une augmentation de la victimisation sur une période d'un an à la fin de l'élémentaire. Dans

la mesure où ils ne peuvent bénéficier de la protection, des conseils et du soutien émotionnel de leurs pairs lorsqu'ils sont confrontés à des situations de victimisation, les élèves qui n'entretiennent pas de relations d'amitié constituent des cibles faciles pour les agresseurs (Fox & Boulton, 2006; Hodges et al., 1999).

Il est désormais bien établi que la victimisation par les pairs est associée à une variété de conséquences chez l'individu. Notamment, elle est associée de manière prédictive à l'anxiété sociale, à une estime de soi plus négative et à des sentiments de détresse psychologique (Card, Isaacs & Hodges 2007, cité dans Espelage et al. 2010; Espelage & Holt, 2001; Hodges & Perry, 1999; Vaillancourt et al., 2008). De plus, la victimisation ou le fait d'être rejeté augmente le risque pour un jeune d'avoir des idées suicidaires ou de passer à l'acte (Klomek et al., 2011; Rigby & Slee, 1999). La recherche montre même que les individus victimisés montrent des problèmes de santé physique comme des maux de tête ou des maux de cœur, en lien avec les problématiques internalisées évoquées précédemment (Gruber & Fineran 2007, cité dans Espelage et al. 2010). S'il est maintenant clairement établi que la victimisation est associée de manière prédictive à des problèmes intériorisés, à des difficultés d'ajustement social et à des problèmes de santé physique, l'association qui existe entre la victimisation par les pairs et les difficultés d'ajustement scolaire ainsi que les processus susceptibles de rendre compte de cette dernière association ont fait l'objet de beaucoup moins d'études.

La victimisation et les difficultés sur le plan du rendement scolaire

La littérature scientifique montre une association entre la victimisation par les pairs et le rendement scolaire chez des élèves nord-américains. La victimisation par les pairs au primaire et au début du secondaire est notamment associée à un plus faible

rendement scolaire tel que rapporté par les enseignants, et tel qu'observé en fin d'année dans le bulletin scolaire des élèves (Arseneault et al., 2006; Gorman, Schwartz, Nakamoto, & Mayeux, 2011; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Des résultats similaires ont été observés en Corée du Sud, alors que la présence de victimisation chez certains élèves, comme rapportée par plusieurs informateurs, est associée à une faible performance académique chez ces individus (Schwartz, Farver, Chang, & Lee-Shin, 2002). À ce sujet, une méta-analyse publiée en 2009 a recueilli les données de 33 études qui ont observé le lien entre la présence de victimisation et le succès scolaire de manière concomitante. Cette étude inclut des élèves qui sont au primaire, au secondaire, et qui habitent sur trois continents différents (Amérique du Nord, Europe, Asie). Elle met en lumière une association négative, quoique généralement modeste, entre la présence de victimisation et le succès scolaire des élèves, et que ce patron de résultats est présent peu importe leur sexe (Nakamoto & Schwartz, 2010). Les difficultés sur le plan de la réussite scolaire auxquelles les jeunes victimes de mauvais traitement sont susceptibles d'être confrontées au sein de leur groupe de pairs contribuent possiblement à rendre compte en partie du lien observé entre les expériences de victimisation et le décrochage scolaire (Cornell, Gregory, Huang & Fan, 2013; Dupéré et al., 2015). Dans cette perspective, il s'avère important de mieux comprendre comment les expériences relationnelles négatives au sein du groupe de pairs sont susceptibles d'influencer négativement le rendement et l'ajustement scolaire des élèves au début du secondaire.

Depuis quelques décennies, plusieurs études se sont attardées à la relation qui existe entre le rejet social et les difficultés d'ajustement scolaire (Kupersmidt & Coie, 1990; Parker & Asher, 1987). Le rejet social étant le meilleur prédicteur de la

victimisation, la littérature à ce sujet est donc pertinente à explorer (Boivin, Hymel, Hodges, 2001). Plusieurs études longitudinales indiquent que le rejet par les pairs est précurseur des difficultés scolaires ultérieures; celui-ci est associé de manière prédictive à une diminution du rendement et du sentiment de compétence scolaire (Dishion, French, & Patterson, 1995), aux absences, échecs et retards scolaires (Coie, Lochman, Terry & Hyman, 1992; DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994; Kupersmidt & Coie, 1990; Wentzel & Caldwell, 1997) et ultimement au décrochage scolaire (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 2002; Kupersmidt & Coie, 1990; Parker & Asher, 1987). Au début du secondaire, le statut social de l'élève au sein du groupe de pairs est d'ailleurs associé de manière concomitante et prédictive au rendement scolaire ultérieur des élèves tel qu'évalué deux années plus tard (Wentzel & Caldwell, 1997). De manière similaire, en ce qui concerne plus spécifiquement la victimisation, une étude longitudinale a montré une association entre les expériences de victimisation telle que rapportée par les mères des enfants et la baisse du rendement scolaire ultérieur chez les élèves du primaire (Arseneault et al., 2006). L'étude montre notamment que la présence de victimisation en milieu scolaire à l'âge de cinq ans prédit une baisse du rendement scolaire à l'âge de sept ans, et ce même après avoir contrôlé les problèmes d'ajustement scolaire préexistants chez les élèves, évoquant le rôle exclusif que peut jouer la victimisation par rapport aux résultats scolaires des individus au primaire. Chez les élèves au début du secondaire, le constat est semblable. Une étude a montré que la présence de victimisation est associée de manière concomitante et prédictive à une baisse du rendement scolaire, et que cette association est présente, peu importe le niveau scolaire des élèves au secondaire (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011). Il semble également que ce lien soit observable, peu

importe le statut socio-économique de l'individu, et peu importe que la victimisation soit auto-rapportée ou qu'elle soit évaluée par les camarades de classe à partir d'une procédure de désignations (Lopez & DuBois, 2005).

L'engagement scolaire comme médiateur à la relation entre la victimisation et le rendement scolaire

Outre le rendement scolaire, de plus en plus d'études s'intéressent au lien entre la victimisation par les pairs et l'engagement scolaire. L'engagement scolaire des élèves est susceptible d'être fortement influencé par la qualité des expériences relationnelles en milieu scolaire et pourrait très bien expliquer le lien qui existe entre la victimisation par les pairs et le rendement scolaire. Dans un premier temps, le concept d'engagement scolaire sera défini et la nature des relations qui existe entre la victimisation par les pairs et l'engagement scolaire sera présentée. Dans un deuxième temps, les modèles théoriques qui permettent de soutenir l'hypothèse du rôle médiateur de l'engagement scolaire afin de rendre compte du lien entre la victimisation et le rendement scolaire seront explicités.

Définition du concept d'engagement scolaire. Ce dernier concept réfère au niveau d'implication scolaire de l'élève, et qui considère les liens qui l'unissent à l'école (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Il est composé des dimensions comportementales, affectives et cognitives de l'engagement scolaire. L'engagement comportemental se situe sur un continuum allant d'un pôle négatif à un pôle positif. Le pôle positif de l'engagement comportemental comprend notamment l'implication et la participation de l'élève au sein du milieu scolaire, et le pôle négatif réfère par exemple au niveau d'absentéisme de l'élève et au non-respect des exigences et consignes de l'école (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Finn, 1989). Pour sa part, l'engagement

affectif se traduit par la valeur attribuée à l'école, le sentiment d'appartenance de l'élève envers ce milieu, ou alors par les réactions affectives en lien avec le milieu scolaire et ses acteurs (Fredricks et al., 2004). Finalement, l'engagement cognitif réfère à l'investissement de l'élève dans ses apprentissages, soit au niveau des stratégies d'apprentissage, ou par rapport à ses capacités d'autorégulation (Fredricks et al., 2004).

Victimisation et engagement scolaire. Un nombre croissant d'études montre le lien qui existe entre la victimisation par les pairs et l'engagement scolaire des élèves sur le plan comportemental. Les premières recherches menées chez les enfants de maternelle ont montré que la victimisation par les pairs en début d'année scolaire est associée à des comportements d'évitement auto-rapportés par rapport à l'école, et ce de manière concomitante et prédictive jusqu'à la fin de l'année scolaire (Ladd, 1990; Ladd et al., 1997). Chez les individus du primaire ou du secondaire, la victimisation prédit une moins bonne facilité à bien suivre les règles à l'école ou à compléter les devoirs à faire à la maison (Nansel, Haynie, & Simonsmorton, 2003), ainsi qu'un taux d'absentéisme supérieur aux autres élèves (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Rueger, Malecki, & Demaray, 2011). De plus, une étude rapporte que la présence de victimisation chez des élèves au primaire est associée à la présence de comportements agressifs et perturbateurs en classe tels qu'auto-rapportés chez ces jeunes (Khatri, Kupersmidt, & Patterson, 2000). Les capacités pour l'élève à travailler seul en classe, et être en mesure de prendre des initiatives pour se mettre à la tâche, tendent à devenir moins élevée en présence de victimisation pour des élèves de six à dix ans (Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg, & Thompson, 2010). De plus, une étude rapporte que la présence de victimisation chez des élèves au primaire est associée à la présence de comportements agressifs et perturbateurs

en classe tels qu'auto-rapportés par les jeunes (Khatri et al., 2000). Enfin, une étude longitudinale démontre que la victimisation par les pairs serait associée de manière concomitante et prospective à différents indicateurs de d'engagement scolaire sur le plan comportemental (indiscipline en classe, manque de coopération et d'initiative personnelle pour les travaux scolaires) tel qu'évalué par l'enseignant tout au long du primaire (Buhs & Ladd, 2001; Buhs et al., 2006).

D'autres études soulignent le lien qui existe entre la victimisation par les pairs et l'engagement scolaire des élèves sur le plan affectif. À l'image de l'engagement comportemental, la présence de victimisation chez les enfants de maternelle ou du primaire prédit une diminution de l'intérêt à aller à l'école (Boulton, Chau, Whitehand, Amataya, & Murray, 2009; Ladd et al., 1997). Ces derniers rapportent notamment avoir peur d'aller à l'école ou de subir des réactions négatives en fréquentant ce milieu (Vaillancourt & al. 2010, cité dans Mishna 2012). Une étude plus récente démontre cependant que chez les enfants du même âge, la victimisation par les pairs n'est aucunement associée à l'engagement affectif des élèves (Archambault, Kurdi, Olivier & Goulet, 2016). Chez les élèves au début du secondaire, le constat est semblable alors que les individus qui sont victimes d'agression montrent une baisse de motivation à bien performer dans le milieu scolaire (Skues, Cunningham, & Pokharel, 2012). De plus, la littérature scientifique a montré que la victimisation au début du secondaire est étroitement associée à l'anxiété vécue en milieu scolaire, et à un sentiment de détresse psychologique (Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005). Ces sentiments sont reconnus comme étant associés à une trajectoire menant à un engagement affectif moins élevé chez des élèves au secondaire (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003).

Enfin, aucune étude à notre connaissance n'a documenté le lien entre la victimisation par les pairs et l'engagement cognitif des élèves. Cependant, les élèves confrontés de manière soutenue à de mauvais traitements de la part de leurs camarades d'école sont susceptibles d'être fortement préoccupés par les difficultés relationnelles auxquelles ils sont confrontés (Crick & Dodge, 1996; Hoglund & Leadbeater, 2007) et pourraient alors être cognitivement moins disponibles pour s'investir et fournir les efforts nécessaires dans leurs travaux scolaires. Par ailleurs, étant donné que l'engagement cognitif est étroitement associé à l'engagement comportemental et affectif des élèves (Fredricks et al., 2004), il est probable que les élèves victimisés par leurs pairs qui manifestent déjà un faible niveau d'engagement comportemental et affectif s'avèrent également moins engagés sur le plan cognitif.

En somme, autant pour les élèves du primaire que du secondaire, la victimisation par les pairs est associée à plusieurs indicateurs de l'engagement comportemental (comportements d'évitement par rapport à l'école, moins bonne facilité à suivre les règles à l'école, plus haut taux d'absentéisme, comportements agressifs ou perturbateurs en classe, capacité moindre à travailler seul en classe, capacité moindre à prendre de l'initiative pour se mettre à la tâche), à quelques indicateurs de l'engagement affectif (diminution de l'intérêt à aller à l'école, peur d'aller à l'école, baisse de motivation à bien performer, anxiété et détresse psychologique liées au milieu scolaire), et à aucun indicateur de l'engagement cognitif.

Victimisation et rendement scolaire. En somme, l'état actuel des connaissances suggère que la victimisation est associée de manière concomitante et prédictive à différentes formes d'engagement scolaire, notamment sur le plan comportemental et

affectif. À ce sujet, plusieurs études rapportent l'engagement scolaire est étroitement associé à la réussite scolaire des élèves (Finn, 1993; Klem & Connell, 2004). Au secondaire, il semblerait que les élèves ayant un plus faible niveau d'engagement comportemental et affectif soient plus à risque de décrocher (Fredricks & Wang, 2013). Pour le même groupe d'âge, une autre étude montre même qu'un plus faible engagement comportemental, affectif, et cognitif prédit de plus faibles résultats scolaires (Chase et al., 2014). Ainsi, il apparaît pertinent de s'intéresser au rôle de l'engagement scolaire comme facteur susceptible de rendre compte du lien entre la victimisation et le rendement scolaire des élèves.

Modèles théoriques permettant de soutenir l'hypothèse du rôle médiateur de l'engagement scolaire

La littérature scientifique s'intéresse depuis peu aux processus qui contribuent à la présence d'une association négative entre la présence de victimisation et le rendement scolaire des élèves au primaire et au secondaire. À ce sujet, la littérature suggère que la présence de problèmes liés à l'ajustement psychosocial des élèves agirait comme facteur médiateur en lien à la présence de victimisation et la baisse des résultats scolaires à l'école.

Parmi les études qui ont étudié les liens de ces construits dans cette perspective, Nishina, Juvonen et Witkow (2005) ont recueilli des données chez des élèves de sixième année de primaire en début et en fin d'année scolaire. Le devis longitudinal de l'étude et l'existence de plusieurs temps de mesure ont permis de vérifier si la manifestation de problèmes psychosociaux en milieu scolaire, qui réfère notamment à la présence de symptômes anxieux et dépressifs, pourrait être un facteur médiateur à la relation entre la

victimisation et la baisse des résultats scolaires ultérieures de ces individus. Les résultats montrent que la présence d'anxiété et de dépression médiatise le lien entre la victimisation auto-rapportée et la diminution ultérieure de leur rendement scolaire. De manière similaire, les symptômes d'anxiété et de dépression permettent d'expliquer en partie l'association entre la victimisation par les pairs et l'augmentation des absences en classe en cours d'années. Les auteurs suggèrent que la détresse émotionnelle qui résulte des expériences de victimisation entrave la capacité des élèves à s'engager de manière optimale sur le plan scolaire. À notre connaissance, aucun modèle théorique n'a été avancé pour expliquer comment les conséquences négatives associées aux expériences de victimisation interfèrent avec la réussite scolaire des élèves. Les travaux de Nishina et al. (2005) suggèrent toutefois que les expériences de victimisation agissent comme un facteur de stress susceptible d'accroître certaines vulnérabilités sur le plan psychologique (dépression et anxiété) qui serait à leur tour responsable d'un moins grand engagement scolaire. Dans une certaine mesure, le modèle de Nishina et al. (2005) est compatible sur le plan théorique avec le modèle diathèse-stress qui tente d'expliquer certains comportements humains par la conjonction de certaines vulnérabilités individuelles et certains facteurs de stress importants issus d'expériences vécues (Swearer & Hymel, 2015).

Dans cette même perspective théorique, un second modèle a été développé par Buhs & Ladd (2001) au sujet de la relation entre la relation entre la victimisation et la baisse du rendement scolaire. Ce modèle propose notamment que l'engagement scolaire des élèves, et plus spécifiquement la participation en classe, soit un facteur médiateur susceptible de rendre compte de l'association entre la victimisation et la réussite

ultérieure des élèves (Buhs & Ladd, 2001). Dans le cadre de cette recherche, ce sont des enfants de maternelle venant principalement de familles ayant un statut socio-économique faible ou moyen qui ont été étudiés. Les sujets ont été évalués à deux temps de mesures, soit au début et à la fin de l'année scolaire. Les résultats de cette étude montrent que la présence de victimisation auto-rapportée qui est associée à une baisse du rendement scolaire chez ces élèves s'avère partiellement médiatisée par leur niveau de participation en classe (i.e., indiscipline en classe, manque de coopération et d'initiative personnelle pour les travaux scolaires). Une étude similaire a été réalisée par les mêmes auteurs chez des élèves du primaire quelques années plus tard. Les données ont alors été recueillies sur une période de 5 ans de la maternelle jusqu'en cinquième année auprès d'élèves provenant de milieu socio-économique allant de faible à très élevé. Le rôle médiateur de la participation en classe et des comportements d'évitement par rapport à l'école a été testé afin de rendre compte de l'association négative entre la présence de victimisation chronique au début du primaire et la diminution ultérieure du rendement scolaire. Les résultats montrent notamment que la victimisation chronique par les pairs telle qu'évaluée par les enseignantes entre la maternelle et la quatrième année permet de prédire une diminution de la participation en classe entre la troisième et la cinquième année du primaire. Par ailleurs, le fait d'être chroniquement exclu des activités avec les pairs entre la maternelle et la quatrième année permet de prédire une augmentation des comportements d'évitement scolaire entre la troisième et la cinquième année. En retour, la diminution de la participation en classe (mais pas l'augmentation des comportements d'évitement) coïncide avec une baisse du rendement scolaire et permet d'expliquer en

partie le lien entre la victimisation chronique et la diminution du rendement scolaire (Buhs et al., 2006).

Contrairement aux travaux de Bush et ses collègues (Buhs & Ladd, 2001; Buhs et al, 2006) qui se limitent à la dimension comportementale de l'engagement scolaire, Iyer et ses collègues (2010) ont également considéré la dimension affective de l'engagement scolaire afin de rendre compte du lien entre la victimisation par les pairs et la réussite scolaire des élèves du primaire âgé de six à dix ans sur une période d'un an. Ainsi, ils démontrent que le niveau d'enthousiasme par rapport à l'école tel que rapporté par l'élève et le niveau de participation en classe rapporté par l'enseignant lors du printemps d'une première année scolaire médiatisent respectivement l'association entre le niveau de victimisation et la baisse ultérieure du rendement scolaire.

Ces dernières études suggèrent que les mauvais traitements au sein du groupe de pairs sont susceptibles d'affecter la réussite scolaire des élèves dans la mesure où les expériences de victimisation viennent affecter négativement l'engagement scolaire des élèves. À notre connaissance, aucune étude n'a cependant tenté d'examiner dans quelle mesure l'engagement scolaire peut venir médiatiser la relation entre la victimisation par les pairs et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire. Le passage à l'école secondaire est caractérisé par des changements importants dans l'environnement social des élèves et il apparaît pertinent d'évaluer les conséquences associées aux expériences relationnelles négatives chez les nouveaux arrivants au secondaire sur le plan de l'ajustement scolaire. D'autant plus que le passage au secondaire s'accompagne d'une augmentation ponctuelle des expériences de victimisation telle qu'il a été mentionné précédemment (Pellegrini & Long, 2002) et coïncide également avec une diminution de

la motivation et des sentiments de compétence scolaire (Eccles, Lord, & Buchanan, 1996). Dans cette perspective, les premières années consécutives au passage à l'école secondaire constituent une période développementale fort pertinente pour s'intéresser aux liens entre les expériences de victimisation et le développement de l'engagement et de la réussite scolaire. Par ailleurs, à l'exception de l'étude d'Iyer et ses collègues (2010), les différentes dimensions de l'engagement scolaire (comportementale, affective et cognitive) ont rarement été considérées simultanément lorsqu'il s'agit de rendre compte du lien entre la victimisation et le rendement scolaire.

Objectifs et hypothèses

La présente étude vise à évaluer dans quelle mesure la victimisation au sein du groupe de pairs au début du secondaire est associée au rendement scolaire ultérieur des élèves en secondaire 2. De plus, cette étude vise à évaluer dans quelle mesure l'engagement scolaire des élèves sur les plans comportementaux, affectifs et cognitifs agit comme médiateur et permet d'expliquer le lien entre la victimisation et le rendement scolaire ultérieur. Plus spécifiquement, nous tenterons de confirmer les deux hypothèses suivantes :

1. Après avoir contrôlé pour certaines caractéristiques sociodémographiques des élèves (sexe des élèves, scolarité des parents, langues parlées à la maison, pays de naissance) et certains indices d'ajustement scolaire antérieurs (le fait d'avoir doublé une ou plusieurs années scolaires, les niveaux initiaux d'engagement scolaire sur le plan comportemental, affectif et cognitif et le rendement scolaire en secondaire 1), la victimisation par les pairs en secondaire 1 sera négativement associée au rendement scolaire des élèves en secondaire 2.

2. Les dimensions comportementales, affectives, et cognitives de l'engagement scolaire des élèves telles qu'évaluées au début de secondaire 2 permettront respectivement d'expliquer la relation entre le niveau de victimisation en secondaire 1 et le rendement scolaire des élèves à la fin de secondaire 2.

Seules les notes de français ont été considérées afin de rendre compte du rendement scolaire des élèves. Il faut comprendre que la langue française est utilisée pratiquement dans toutes les matières au secondaire. Ainsi, on pourrait donc s'attendre à ce que les performances en français puissent venir influencer les performances dans les autres matières et ainsi constituer un bon indicateur du rendement scolaire général des élèves.

Par rapport aux variables contrôles, la littérature s'intéresse depuis des décennies à l'influence du sexe sur l'engagement et le rendement scolaire, alors que plusieurs études rapportent des niveaux d'engagement et un rendement scolaire généralement plus faibles chez les garçons que chez les filles (Archambault & Janosz, 2007). (Encore récemment, au Québec, les statistiques pour l'année 2011-2012 montrent qu'un nombre plus élevé de garçons (19,8%) que de filles (12,9%) décrochent du milieu scolaire au secondaire (MELS, 2018). Le choix du sexe comme variable contrôle s'avère donc pertinent.

Par ailleurs, la littérature a montré à de nombreuses reprises que l'indice de statut socioéconomique d'une famille, composé notamment du niveau de scolarité des parents, avait une influence sur les résultats académiques des jeunes. À ce sujet, une méta-analyse regroupant des études réalisées en milieux ruraux et urbains aux États-Unis indique qu'un plus faible statut socioéconomique est associé à de moins bons résultats scolaires, et ce

autant chez les élèves du primaire que du secondaire (Sirin, 2005). Sachant que l'échantillon de cette présente étude regroupe des élèves de milieu socioéconomique défavorisé, l'idée de neutraliser l'effet associé du niveau de scolarité des parents en lien avec les autres variables de cette étude est essentielle.

De plus, plusieurs études mentionnent que le statut d'immigration a un rôle à jouer dans le succès scolaire des élèves. Ainsi, on observe que les enfants issus de l'immigration réussissent aussi bien ou sinon mieux que l'ensemble des autres élèves. Par contre, ces résultats peuvent varier selon le statut générationnel des individus concernés, et selon la langue d'usage à la maison (Archambault et al, 2017; Mc Andrew et al, 2018; Mc Andrew et al, 2013). Étant donné le caractère pluriethnique de l'échantillon de cette étude, le pays de naissance ainsi que la langue parlée à la maison constituent des variables contrôles qui doivent être prises en considération.

Finalement, un ensemble d'étude suggère que le fait de redoubler une année scolaire est un prédicteur important du décrochage scolaire, et ce autant au primaire qu'au secondaire (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002). Ainsi, il est important de prendre en considération l'effet de cette variable au sein de cette étude.

Méthode

Participants

Les sujets de cette étude proviennent de trois écoles secondaires publiques de milieux socio-économiques défavorisés de la région de Montréal (chacune des écoles obtient l'indice de défavorisation le plus élevé du Ministère de l'éducation du Québec). Tous les élèves de secondaire 1 inscrits au régulier en plus de certains élèves en adaptation scolaire (20%) ont été sollicités pour participer à l'étude ($n = 796$). De ce

nombre, 683 élèves ont participé au premier temps de mesure à l'automne 2008 (T1), pour un taux de participation de 86 %. Les élèves au premier temps de mesure (51% de sujets masculins) étaient âgés en moyenne de 12,5 ans (écart-type = 0,63). La majorité des participants sont nés au Canada (53,2%). Un peu moins de la moitié des participants au T1 étaient d'origine caucasienne (40,8%). Les autres étaient d'origine asiatique (13,7%), africaine (10%), latine (4,7%), arabe (11,2%) ou autre (12,6%). La langue parlée à la maison est le français pour 58% de l'échantillon (16,5% parlent anglais et 25,5% parlent une autre langue étrangère). Pour 18,8% de l'échantillon, la mère ou le père n'ont pas complété leur secondaire et 13,8% des participants rapportent avoir doublé au moins une année au primaire.

Les participants de l'étude ont été rencontrés à quatre reprises sur une période de deux ans; c'est-à-dire au début et à la fin de la première année du secondaire (T1-automne et T2-printemps) et à nouveau au début et à la fin de la deuxième année du secondaire (T3-automne et T4-printemps). À chacun des quatre temps de mesure, les participants ont rempli plusieurs questionnaires auto-révélés et ont participé à une procédure d'évaluation sociométrique menée en classe. Les bulletins scolaires ont également été recueillis à la fin des deux premières années du secondaire.

Parmi les 683 élèves dont les données ont été recueillies au T1 et au T2, il y a 129 participants (18,9%) qui n'ont pas répondu aux questionnaires lors des T3 ou T4. Ainsi, les élèves qui n'ont pas participé au troisième ou quatrième temps de mesure ($n = 129$) ont été comparés par le biais de *tests t* aux élèves qui ont participé à tous les temps de mesures ($n = 554$) sur l'ensemble des variables pris en considération au premier temps de mesure. Les résultats montrent que les élèves qui ont quitté l'étude après la première année du secondaire se distinguent du groupe d'élèves ayant rempli les questionnaires à

tous les temps de mesures au niveau du sexe ($t(681) = -2,12, p \leq 0,001$), au niveau de la victimisation auto-rapporté au T1 ($t(614) = -2,24, p \leq 0,001$), au niveau de la victimisation auto-rapporté au T2 ($t(638) = -2,87, p \leq 0,001$), et au niveau du rendement scolaire au T2 ($t(670) = 6,15, p \leq 0,05$). En effet, comparativement au groupe d'élèves ayant quitté l'étude après la première année de l'étude, le groupe d'élèves ayant poursuivi jusqu'à la deuxième année du secondaire comporte en moyenne plus de filles que de garçons ($M = 0,49\%$, $ÉT = 0,50$ vs $M = 0,59\%$, $ÉT = 0,49$), est moins victimé au T1 ($M = 1,41$, $ÉT = 0,66$ vs $M = 1,57$, $ÉT = 0,84$) de même qu'au T2 ($M = 1,40$, $ÉT = 0,72$ vs $M = 1,63$, $ÉT = 1,08$) et a de meilleurs résultats en français en fin de secondaire 1 ($M = 71,08\%$, $ÉT = 10,87$ vs $M = 64,25\%$, $ÉT = 12,21$). Les deux groupes d'élèves ne se distinguaient toutefois pas au niveau des variables suivantes : le niveau d'engagement comportemental, affectif ou cognitif au T1 et au T2. Les données manquantes ont été imputées à l'aide du logiciel SPSS à partir d'une procédure d'imputation multiple ($n=10$) considérant l'ensemble des informations recueillies à chacun des trois temps de mesure sur les variables d'intérêt considérées dans le cadre la présente étude.

Instruments de mesure

Victimisation par les pairs (T1 et T2). Au début et à la fin de la première année du secondaire (T1-T2), les participants ont été questionnés à propos de la fréquence des expériences de victimisation subies par les pairs au courant des trois derniers mois à partir d'une version adaptée du « Schwartz Peer Victimization Scale » (Schwartz et al., 2002). Le questionnaire comporte sept items. Chaque item a été évalué par chaque élève selon une échelle de type Likert allant de 0 (jamais) à 5 (tous les jours). On retrouve deux items évaluant les agressions subies de nature physique (ex. : les élèves te poussent, te

frappent te giflent ou te donnent des coups de pieds), deux items évaluant les agressions subies de nature verbale (ex. : les élèves te ridiculisent et se moquent de toi), et trois items évaluant les agressions subies de nature relationnelle (ex. : les élèves encouragent un ou plusieurs élèves à ne pas t'aimer ou à te détester). L'annexe 1 présente la liste des items retenus. À chacun des deux temps de mesure, la moyenne des réponses obtenues à chaque item est calculée pour chacun des participants afin d'obtenir un score de victimisation auto-rapporté. Au T1, l'indice de fiabilité (alpha de Cronbach) est de 0,86 ce qui indique une consistance élevée parmi les items évalués. Il en est de même au T2, alors que cet indice est de 0,91. Afin de constituer un indice global de victimisation susceptible de refléter la chronicité des expériences de victimisation, la moyenne des scores au T1 et au T2 a été calculée. La corrélation entre les scores de victimisation au T1 et au T2 s'avère significative, ce qui justifie la constitution d'un score moyen de victimisation pour toute la durée de secondaire 1 ($r = 0,41 ; p \leq 0.001$).

Engagement scolaire sur le plan comportemental (T1, T2 et T3).

L'engagement scolaire sur le plan comportemental est évalué de manière auto-rapportée au début et à la fin de secondaire 1, ainsi qu'au début de secondaire 2 à l'aide de cinq items provenant d'une échelle d'engagement scolaire qui a été développée par Finn et ses collègues (1989). Les sujets devaient évaluer la fréquence à laquelle ils montrent différents comportements liés à l'engagement scolaire. Chaque item a été évalué par chaque élève selon une échelle de type Likert allant de 0 (presque toujours) à 5 (presque jamais). On retrouve un item évaluant la réalisation des devoirs de l'élève (i.e. : À quelle fréquence arrives-tu en classe sans avoir fait tes devoirs?). On retrouve deux items mesurant la présence de comportements perturbateurs (ex. : À quelle fréquence les

professeurs t'avertissent parce que tu déranges en classe?) et deux items qui évaluent la ponctualité en classe (ex. : À quelle fréquence arrives-tu en retard à tes cours?). L'annexe 1 présente la liste des items retenus. L'indice d'engagement scolaire comportemental est donc obtenu en faisant la moyenne des scores pour chacun des cinq items mesurant ce construit. Les items ont été recodés afin qu'un score élevé reflète un plus haut niveau d'engagement. L'indice de fiabilité (alpha de Cronbach) présente une consistance acceptable entre les items évalués à tous les temps de mesure (T1 = 0,72, T2 = 0,76, T3 = 0,76). La moyenne des scores obtenus au T1 et au T2 a à nouveau été calculée afin d'obtenir un score d'engagement comportemental pour toute la durée de secondaire 1 à titre de variable contrôle. La corrélation entre les indices d'engagement comportemental au T1 et au T2 s'avère significative ($r = 0,71$; $p \leq 0.001$). L'indice d'engagement comportemental au T3 est pour sa part utilisé à titre de variable médiatrice.

Engagement scolaire sur le plan affectif (T1, T2 et T3). L'engagement scolaire sur le plan affectif est évalué au début et à la fin de secondaire 1, ainsi qu'au début du secondaire 2 à partir de trois items provenant d'une adaptation maison du questionnaire de Finn (1989) et d'Archambault et Janosz (2006) pour les fins de cette étude. Les élèves doivent évaluer l'intensité à laquelle ils manifestent différents sentiments liés à l'engagement scolaire. Les réponses sont évaluées sur une échelle de type Likert en cinq points allant de « Pas du tout » à « Beaucoup ». Deux items évaluent à quel point l'élève aime l'école et trouve la matière intéressante (i.e. : Quand je me lève le matin, je suis content(e) de venir à l'école; Ce que nous apprenons en classe est intéressant). De plus, un item évalue la qualité de la relation que l'élève entretient avec son professeur (i.e. : Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs) (*voir annexe 1 pour tous les*

items). La moyenne des scores obtenus sur chacun des items est calculée afin d'obtenir un indice d'engagement scolaire affectif à chacun des trois temps de mesure. Compte tenu du faible nombre d'items considérés, l'indice de fiabilité (alpha de Cronbach) présente une consistance acceptable à tous les temps de mesure (T1 = 0,66, T2 = 0,72, T3 = 0,69). La moyenne des scores obtenus au T1 et au T2 a de nouveau été calculée afin d'obtenir un score d'engagement affectif pour toute la durée de secondaire 1 à titre de variable contrôle (r T1-T2 = 0,68 ; $p \leq 0.001$). L'indice d'engagement affectif au T3, pour sa part, est utilisé à titre de variable médiatrice.

Engagement scolaire sur le plan cognitif (T1, T2 et T3). L'engagement scolaire sur le plan cognitif est évalué au début et à la fin de secondaire 1, ainsi qu'au début de secondaire 2 par sept items provenant de l'adaptation maison du questionnaire de Finn (1989) et d'Archambault et Janosz (2006) utilisés pour les fins de cette étude. Les élèves doivent évaluer la fréquence ou l'intensité à laquelle ils manifestent certains efforts liés au plan cognitif. Les réponses sont évaluées sur une échelle de type Likert (de 1-presque jamais à 5-presque toujours). Par exemple, on demande aux élèves, « En général, lorsque j'étudie pour un cours, je me fixe des objectifs personnels à atteindre », ou encore, « Quand je lis un livre, je me pose des questions pour être sûr que je comprenne le contenu » (*voir annexe 1 pour tous les items*). La moyenne des scores obtenus sur chacun des items est calculée afin d'obtenir un indice d'engagement cognitif à chacun des trois temps de mesure. L'indice de fiabilité (alpha de Cronbach) traduit une consistance assez élevée entre les items évalués à tous les temps de mesure (T1 = 0,85, T2 = 0,86, T3 = 0,88). La moyenne des scores obtenus au T1 et au T2 a été calculée afin d'obtenir un score d'engagement cognitif pour toute la durée de secondaire 1 à titre de variable

contrôle ($r_{T1-T2} = 0,59$; $p \leq 0.001$). L'indice d'engagement cognitif au T3, pour sa part, est utilisé à titre de variable médiatrice.

Rendement scolaire (T2 et T4). Les résultats en français ont été récoltés à partir du bulletin de l'élève à la fin de chacune des années scolaires. Les directions d'école ont fait suivre les bulletins des élèves qui avaient préalablement donné leur consentement à l'étude. Les notes ont été standardisées à l'intérieur de chacune des écoles qui ont participé à l'étude. La compréhension et l'écriture de français étant nécessaires à la réussite dans l'ensemble des autres matières, les notes scolaires en français ont été privilégiées afin de rendre compte du rendement scolaire des élèves.

Variables sociodémographiques. Les variables sociodémographiques sont obtenues par le biais d'un questionnaire pour apprendre à mieux connaître les élèves. Les élèves doivent indiquer quel est leur sexe (0 = filles, 1 = garçons). Ils indiquent également la scolarité de leur parent selon une échelle de type ordinale qui indique le plus haut niveau de scolarité atteint par les parents (de 1-études primaires non complétées à 6-études universitaires complétées ou non), autant pour la mère que pour le père. Une moyenne de la scolarité de la mère et du père a ensuite été effectuée afin d'obtenir un proxy du statut socio-économique de la famille. Le niveau de scolarité de la mère et du père des élèves est d'ailleurs positivement associé, ce qui justifie l'idée de faire la moyenne des deux variables ($r = 0,58$; $p \leq 0.001$). De plus, les élèves indiquent s'ils ont redoublé une année scolaire selon une échelle de type ordinale (de 1-jamais à 3-plusieurs années). Ils doivent dire également s'ils sont nés au Canada ou s'ils sont nés à l'extérieur du Canada, en écrivant à la main le pays où ils sont nés dans le questionnaire (0 = au Canada, 1 = à l'extérieur du Canada). Finalement, les élèves indiquent la langue parlée à

la maison en indiquant le français, l'anglais, ou une autre langue (0-français, 1-autres langues).

Stratégie analytique

Des analyses préliminaires ont d'abord été réalisées afin d'examiner les corrélations entre les différentes variables à l'étude. Par la suite, une analyse de médiation a été faite par le biais du logiciel PROCESS (Hayes, 2013) afin de vérifier si les trois dimensions de l'engagement scolaire permettent d'expliquer la relation entre la victimisation en secondaire 1 et le rendement scolaire des élèves à la fin de secondaire 2. Le modèle intègre simultanément le prédicteur (i.e., victimisation par les pairs T1-T2) et chacun des trois médiateurs (i.e, les trois dimensions d'engagement scolaire telles qu'évalué au T3) afin de rendre compte du rendement scolaire en secondaire 2 tout en contrôlant pour l'ensemble des covariables suivantes : les caractéristiques sociodémographiques de l'élève (sexe, scolarité des parents, redoublement, langue parlée), les difficultés d'ajustement scolaire antérieures (redoublement scolaire) le rendement scolaire en secondaire 1 et les niveaux initiaux d'engagement scolaire sur le plan comportemental, affectif et cognitif en secondaire 1. Selon Baron et Kenny (1986), la médiation, aussi appelée effet indirect, est un phénomène qui s'observe lorsque : 1) une variable indépendante est significativement liée à une variable dépendante (effet C); 2) la variable indépendante est significativement liée à une variable médiatrice (effet A); 3) la variable médiatrice prédit significativement la variable dépendante, même lorsqu'on contrôle la variable indépendante (effet B); 4) la relation entre les variables indépendante et dépendante est réduite ou non significative lorsqu'on inclut la variable médiatrice dans l'équation. Dans un premier temps, les résultats relatifs à l'association entre la

victimisation et chacune des variables médiatrices prises séparément seront donc présentés. Dans un deuxième temps, les contributions respectives de la victimisation et des trois variables médiatrices lorsqu'il s'agit de rendre compte du rendement scolaire en secondaire 2 seront présentées. Dans un troisième temps, les effets indirects par lesquels chacun des trois médiateurs est susceptible de rendre compte du lien entre la victimisation et l'augmentation du rendement scolaire seront examinés. Dans un quatrième temps, des résultats d'analyses post-hoc afin de tester séparément le rôle médiateur de chacune des mesures d'engagement seront aussi mis en valeur. Parmi les méthodes développées pour évaluer les effets indirects, Barron et Kenny (1986) suggèrent de tester la différence entre l'effet total et l'effet direct à partir du Test de Sobel. Dans le cadre de ce mémoire, les effets indirects sont toutefois testés en vérifiant que la multiplication de l'effet A et de l'effet B diffère de zéro. Le tout est évalué à l'aide d'intervalles de confiance à 95 % obtenus par la procédure de ré-échantillonnage (bootstrapping). Le seuil de signification des effets indirects a été estimé à partir de ces mêmes intervalles de confiance comme le recommandent MacKinnon, Lockwood et Williams (2004). Les résultats obtenus dans le cadre de ces analyses étaient identiques à ceux obtenus lorsqu'on utilisait le test de Sobel pour tester la différence entre l'effet total et l'effet direct.

Résultats

Intercorrélations entre les variables

Le tableau I présente les corrélations entre les différentes variables de cette étude. D'une part, on peut voir que le sexe est associé à la victimisation en secondaire 1, à toutes les formes d'engagement scolaire autant en secondaire 1 qu'au début de secondaire

2, ainsi qu'au rendement scolaire en fin de secondaire 2. Les garçons rapportent être davantage victimisés que les filles et rapportent des niveaux d'engagement scolaire comportemental, affectif ou cognitif auto-rapportés moins élevés que les filles en secondaire 1 et 2. De plus, si les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles au niveau du rendement scolaire en secondaire 1, les garçons montrent de moins bons résultats en français que les filles en secondaire 2. Par ailleurs, le niveau de scolarité des parents n'est pas associé à la présence de victimisation de l'élève. Toutefois, un plus haut niveau de scolarité parental est associé avec un plus haut niveau d'engagement scolaire affectif et cognitif, autant en secondaire 1 qu'au début de secondaire 2. Un plus haut niveau de scolarité parental est d'ailleurs associé à un meilleur rendement scolaire autant en secondaire 1 qu'en secondaire 2. En ce qui concerne le redoublement scolaire, le fait d'avoir doublé au moins une année scolaire est associé à un niveau moins élevé d'engagement comportemental ou cognitif en secondaire 1, mais pas en secondaire 2. Le fait d'avoir doublé une année scolaire est également associé à un moins bon rendement scolaire, autant en secondaire 1 qu'en secondaire 2. Pour ce qui est du pays de naissance, le fait d'être né à l'étranger est associé à un plus haut niveau d'engagement affectif et cognitif, autant en secondaire 1 qu'en secondaire 2. Par ailleurs, le fait de parler une autre langue que le français est associé à un plus haut niveau d'engagement cognitif en secondaire 1, à un plus haut niveau d'engagement comportemental et cognitif en secondaire 2, ainsi qu'à un rendement scolaire plus élevé en secondaire 2.

Pour sa part, le niveau de victimisation en secondaire 1 est négativement associé à l'engagement comportemental et affectif en secondaire 1 et 2 ainsi qu'à l'engagement

cognitif en secondaire 2, mais pas en secondaire 1. De plus, les élèves victimisés montrent un moins bon rendement scolaire autant en secondaire 1 qu'en secondaire 2.

En ce qui concerne l'engagement scolaire, on remarque que les trois dimensions sont positivement et modérément intercorrélées aussi bien en secondaire 1 et 2. Par ailleurs, on constate une forte stabilité des différences individuelles d'un temps de mesure à l'autre sur chacune des dimensions de l'engagement scolaire (T1-T2 vs T3). En d'autres mots, les élèves les plus engagés en secondaire 1 ont tendance à le demeurer en secondaire 2.

Finalement, de manière non surprenante, chacune des dimensions de l'engagement scolaire est positivement associée au rendement scolaire en secondaire 1 et en secondaire 2. Enfin, on observe à nouveau une forte stabilité des différences individuelles sur le plan du rendement scolaire entre le T2 et le T4.

Lien entre les différentes variables et engagement scolaire au début de secondaire 2

Le tableau II montre la contribution unique et indépendante de la victimisation par les pairs lorsqu'il s'agit de rendre compte des trois formes d'engagement scolaire tel qu'évalué au T3 après avoir pris en considération l'ensemble des variables contrôles. Pour chacune des analyses effectuées, en plus de contrôler pour certaines caractéristiques sociodémographiques et le rendement scolaire en secondaire 1, nous contrôlons pour les niveaux d'engagement scolaire tels qu'évalués en secondaire 1 afin de tenir compte de la stabilité des différences individuelles sur le plan de l'engagement à travers le temps. Conséquemment, nous sommes en mesure d'évaluer la contribution respective de la victimisation par les pairs aux changements observés sur le plan interindividuel dans l'engagement scolaire des participants entre le secondaire 1 et le début de secondaire 2.

On constate ainsi que la victimisation par les pairs en secondaire 1 n'est aucunement associée à l'engagement comportemental au début du secondaire 2 après avoir considéré l'ensemble des covariables. Cependant, la victimisation par les pairs en secondaire 1 contribue significativement à prédire de manière unique et indépendante une baisse de l'engagement affectif et de l'engagement cognitif au début du secondaire 2.

En ce qui concerne la contribution des différentes covariables, on constate une forte stabilité des différences individuelles sur le plan de l'engagement, et ce peu importe la dimension évaluée. En effet, l'engagement comportemental en secondaire 1 est le meilleur prédicteur de l'engagement comportemental au début du secondaire 2. Il en va de même pour les mesures d'engagement affectif et cognitif. Alors que seule la mesure d'engagement comportemental en secondaire 1 est associée à la mesure d'engagement comportemental au début du secondaire 2, chacune des trois dimensions d'engagement scolaire évaluées en secondaire 1 contribue de manière unique et indépendante à prédire le niveau d'engagement affectif ultérieur. Conséquemment, les niveaux d'engagement comportemental et cognitif en secondaire 1 permettent de prédire une augmentation relative de l'engagement affectif des participants au début du secondaire 2. L'engagement comportemental en secondaire 1 est également associé à une augmentation relative de l'engagement cognitif au début de secondaire 2. Pour sa part, le rendement scolaire en secondaire 1 permet de prédire une augmentation relative sur chacune des trois dimensions d'engagement scolaire évaluées.

Enfin, de manière générale, les variables sociodémographiques ne prédisent pas un changement significatif sur les trois formes de l'engagement scolaire au début de

secondaire 2. Seul le fait de parler une autre langue que le français prédit une augmentation de l'engagement comportemental au début de secondaire 2.

Lien entre les différentes variables et rendement scolaire en secondaire 2

Une analyse de médiation a été faite afin de vérifier si les trois dimensions de l'engagement scolaire permettent d'expliquer la relation entre la victimisation en secondaire 1 et le rendement scolaire des élèves à la fin de secondaire 2.

Le tableau III montre les contributions respectives de la victimisation par les pairs en secondaire 1 et des trois formes d'engagement scolaire au début de secondaire 2 lorsqu'il s'agit de rendre compte du rendement scolaire à la fin de secondaire 2, et ce après avoir pris en considération l'ensemble des variables contrôles.

On constate d'une part que la victimisation est associée de manière négative au rendement scolaire en secondaire 2, et ce indépendamment des niveaux d'engagement scolaire en secondaire 1 et 2, et de l'influence des covariables présentes dans le modèle. La victimisation par les pairs en secondaire 1 est ainsi associée à une diminution relative du rendement scolaire l'année suivante ($\beta = -0.07, p \leq 0.05$). D'autre part, le niveau d'engagement comportemental et affectif au début de secondaire 2, mais pas le niveau d'engagement cognitif, contribue de manière additive à prédire le rendement scolaire à la fin du secondaire 2. L'engagement comportemental et l'engagement affectif au début du secondaire 2 sont respectivement associés de manière unique et indépendante à l'augmentation du rendement scolaire à la fin de secondaire 2.

De plus, en ce qui concerne les variables sociodémographiques, le sexe est associé à une diminution du rendement scolaire en secondaire 2, et ce indépendamment de l'effet des autres variables. Ainsi, cela traduit une diminution du rendement scolaire plus

importante chez les garçons que chez les filles. On constate enfin que les élèves nés à l'étranger et ceux qui parlent une autre langue que le français à la maison ont un rendement scolaire plus élevé en secondaire 2 que ceux qui sont nés au Canada et ceux dont la langue parlée à la maison est le français.

Effets indirects impliquant les mesures d'engagement scolaire

À l'aide du logiciel PROCESS, l'hypothèse selon laquelle les trois dimensions de l'engagement scolaire au début de secondaire 2 viennent médiatiser le lien entre la victimisation en secondaire 1 et la diminution du rendement en secondaire 2 a été testée. Les trois dimensions d'engagement scolaire telles qu'évaluées au T3 sont ici considérées simultanément dans le modèle tout en contrôlant pour le rendement scolaire et les niveaux initiaux d'engagement scolaire en secondaire 1 ainsi que pour l'ensemble des autres covariables (sexe, scolarité des parents, redoublement, langue parlée, redoublement scolaire). Les résultats confirment que l'engagement affectif au début de secondaire 2 permet en partie de rendre compte de cette relation. En effet, on observe que la victimisation en secondaire 1 est indirectement associée au rendement scolaire à la fin de secondaire 2 via l'engagement affectif des élèves au début de secondaire 2 ($b = -.11, p < .05$). En somme, la victimisation par les pairs permet de prédire une diminution de l'engagement affectif qui prédit à son tour une diminution du rendement. L'engagement comportemental et l'engagement cognitif ne permettent toutefois pas d'expliquer le lien entre la victimisation par les pairs et la diminution subséquente de l'engagement.

Des analyses post-hoc ont été menées afin de tester séparément le rôle médiateur de chacune des mesures d'engagement en les considérant une après l'autre (et non pas de façon simultanée). On observe alors que la victimisation en secondaire 1 est toujours

indirectement associée au rendement scolaire à la fin de secondaire 2 via l'engagement affectif des élèves ($b = -.14, p < .05$). Cependant, il en va de même pour l'engagement cognitif, la victimisation par les pairs en secondaire 1 étant alors associée au rendement scolaire ultérieur via une diminution de l'engagement cognitif en secondaire 2 ($b = -.09, p < .05$). L'engagement comportemental ne permet toujours pas de rendre compte du lien entre la victimisation et le rendement scolaire ultérieur (la victimisation par les pairs n'étant pas associée aux changements observés sur le plan de l'engagement comportemental entre le secondaire 1 et le début de secondaire 2).

Lorsque les trois formes d'engagement scolaire sont considérées simultanément, la contribution de l'engagement cognitif disparaît donc possiblement en raison d'une forte intercorrélation entre les deux mesures. Dans tous les cas, il est important de noter que le lien entre la victimisation par les pairs en secondaire 1 et le rendement scolaire en secondaire 2 n'est que partiellement expliqué par l'engagement affectif et cognitif des élèves. La victimisation par les pairs s'avère effectivement toujours associée au rendement scolaire ultérieur après avoir contrôlé pour les différentes mesures d'engagement scolaire en secondaire 1 et 2.

Discussion

Le premier objectif de cette étude était d'évaluer l'association entre le niveau de victimisation auto-rapporté en secondaire 1 et le rendement scolaire des élèves un an plus tard, soit à la fin de secondaire 2. Par ailleurs, cette recherche cherchait à évaluer dans quelle mesure les changements observés sur le plan de l'engagement scolaire au début du secondaire permettent d'expliquer la relation entre les expériences de victimisation en secondaire 1 et le rendement scolaire ultérieur à la fin de secondaire 2.

Victimisation et rendement scolaire

D'une part, il était attendu que les élèves victimisés par les pairs en secondaire 1 aient un moins rendement scolaire en secondaire 2, et ce après avoir contrôlé pour certaines caractéristiques sociodémographiques des élèves (sexe des élèves, scolarité des parents, langues parlées à la maison, pays de naissance) et certains indices d'ajustement scolaire antérieurs (le fait d'avoir doublé une ou plusieurs années scolaires, les niveaux initiaux d'engagement scolaire et le rendement scolaire des élèves à la fin de secondaire 1). Les résultats obtenus confirment l'hypothèse avancée. Déjà en secondaire 1, on constate qu'un niveau de victimisation plus élevé occasionne un rendement scolaire moins élevé chez les élèves concernés. Ce résultat corrobore ce qui a déjà été observé dans plusieurs études et dans une méta-analyse à ce sujet (Eisenberg, Neumark-Sztaine & Perry, 2003; Nakamoto & Schwartz, 2010; Wentzel & Caldwell, 1997). Les résultats de notre analyse de régression montrent que les difficultés rencontrées par les élèves victimisés sur le plan du rendement scolaire en secondaire 1 s'aggravent encore davantage en deuxième année du secondaire. En effet, les élèves victimisés par les pairs en secondaire 1 montrent un moins bon rendement scolaire en secondaire 2, et ce même après avoir considéré la contribution de l'ensemble des variables contrôles dans le modèle. Ces résultats s'ajoutent au corpus de recherches grandissant qui observe que la présence de victimisation, autant au primaire qu'au secondaire, prédit une diminution du rendement lors des années d'études ultérieures (Arsenault et al., 2006; Juvonen et al, 2011).

Il est intéressant de constater que dès la première année de secondaire, les nouveaux arrivants dans ce milieu qui sont confrontés à de mauvais traitements au sein

du groupe de pairs connaissent déjà des difficultés sur le plan du rendement scolaire. Les difficultés rencontrées au sein du groupe de pairs persistent possiblement en deuxième année d'études, ce qui pourrait expliquer la diminution subséquente du rendement scolaire à travers le temps. Dans le cadre de la présente étude, nous avons été en mesure de tenir compte du caractère chronique des expériences négatives en première année. En effet, l'indice de victimisation considéré tenait compte de la fréquence à laquelle les participants étaient victimisés aussi bien au début qu'à la fin de secondaire 1. Les élèves davantage victimisés étaient donc ceux pour lesquels les expériences étaient chroniquement plus importantes. La probabilité que les difficultés relationnelles se poursuivent l'année suivante était alors plus forte.

Par ailleurs, la contribution de la victimisation au rendement scolaire ultérieur s'est avérée indépendante de certaines caractéristiques sociodémographiques des élèves (sexe des élèves, scolarité des parents, langues parlées à la maison, pays de naissance) et certains indices d'ajustement scolaire antérieurs (le fait d'avoir doublé une ou plusieurs années scolaires, les niveaux d'engagement scolaire initiaux et le rendement scolaire des élèves à la fin de secondaire 1). Dans le cadre de la présente étude, on constate que le sexe est associé de manière concomitante au niveau de rendement scolaire en secondaire 1, alors que les garçons montrent de plus faibles résultats scolaires que leurs pairs féminins. De manière prédictive, on observe également que les garçons ont un moins bon rendement scolaire en fin de secondaire 2, et ce même après avoir contrôlé pour le rendement scolaire initial en secondaire 1. Si l'on se fit sur un rapport du Ministère de l'Éducation et du Québec (MELS) publié en 2005, ces résultats ne sont pas surprenants, d'autant plus que l'échantillon d'élèves étudié provient d'un milieu socio-économique

défavorisé. Ce rapport dévoile notamment que les garçons de tous les milieux commencent leur secondaire en ayant plus de retard dans leur cheminement que les filles, et qu'ils sont proportionnellement plus à risque de quitter l'école avant d'obtenir un diplôme. Ainsi, l'écart entre les sexes au niveau de la réussite scolaire serait apparent dès le début du secondaire, et se maintiendrait lors des années ultérieures d'études. Mais surtout, ce rapport indique que les différences entre les garçons et les filles au niveau de la réussite scolaire sont plus importantes dans les milieux socio-économiques défavorisés (MELS, 2018). Cette étude reflète donc une tendance générale observée au Québec, à savoir que les étudiants masculins au secondaire de milieu socio-économique défavorisé réussissent moins bien que leurs pairs féminins.

De plus, la présente étude révèle que les individus qui sont nés à l'extérieur du Canada et qui parlent une autre langue que le français à la maison ont un meilleur rendement scolaire en secondaire 2. Dans cette perspective, il a été démontré que le taux de diplomation est plus élevé chez les élèves nés à l'extérieur du Québec que chez leurs pairs nés au Québec. En effet, une étude montre notamment que le groupe d'individu qui est né hors du Québec a un taux de diplomation supérieur dans les banlieues de la province (Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2011). De plus, ce sont les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage qui montrent significativement la plus forte propension à obtenir leur diplôme (Mc Andrew et al., 2008).

Caractère médiateur de l'engagement scolaire à la relation entre la victimisation et le rendement scolaire

Dans le cadre de cette étude, nous avons émis l'hypothèse que les dimensions comportementales, affectives, et cognitives de l'engagement scolaire des élèves évalués au début du secondaire 2 puissent expliquer la raison pour laquelle un élève victimisé en secondaire 1 montre de moins bons résultats scolaire à la fin de secondaire 2. Cette hypothèse est basée sur le modèle théorique amené dans une première étude à ce sujet il y a quelques années (Buhs & Ladd, 2001). Les résultats obtenus permettent de confirmer en partie l'hypothèse avancée, et d'apporter un soutien empirique aux travaux de Buhs et Ladd (2001). En effet, l'association entre le niveau de victimisation des élèves en secondaire 1 et la baisse ultérieure de leur rendement scolaire en secondaire 2 s'explique en partie par une diminution de leur engagement affectif au début du secondaire 2. Par contre, la baisse de l'engagement comportemental et de l'engagement cognitif ne permettent pas de rendre compte de cette même relation.

De manière plus spécifique, nous constatons que les élèves victimisés ont un niveau moins élevé d'engagement affectif au début de secondaire 2. En retour, les élèves qui ont un niveau moins élevé d'engagement affectif au début de secondaire 2 montrent de moins bons résultats scolaires en secondaire 2. Déjà en secondaire 1, nous observons que les élèves victimisés sont moins engagés sur le plan affectif. De plus, on constate que la situation se détériore davantage au début de secondaire 2, permettant en retour de rendre compte de la diminution subséquente du rendement scolaire. Ce résultat met donc en relief le caractère médiateur de l'engagement affectif qui explique partiellement la relation entre la victimisation en secondaire 1 et la baisse du rendement scolaire en fin de

secondaire 2. À notre connaissance, seule l'étude d'Iyer et ses collègues (2010) ont montré des résultats en parallèle à la présente recherche, alors que le niveau d'enthousiasme par rapport à l'école chez des élèves du primaire a un caractère médiateur à la relation entre la présence de victimisation et la baisse ultérieure du rendement scolaire. Cette étude serait donc la première à montrer de tels résultats chez des élèves au secondaire.

De plus, cette étude montre que les élèves victimisés ont un niveau d'engagement cognitif moins élevé au début de secondaire 2. En effet, les élèves victimisés ont déjà un niveau d'engagement cognitif moins élevé en secondaire 1. Les élèves victimisés demeurent moins engagés à un niveau cognitif au début de secondaire 2, et ce après avoir contrôlé son niveau initial en secondaire 1, ce qui reflète une détérioration de ce type d'engagement chez les élèves victimisés. Cependant, l'engagement cognitif en début de secondaire 2 ne permet pas de prédire la détérioration du rendement scolaire en secondaire 2 après avoir contrôlé pour les autres dimensions de l'engagement scolaire. Il n'en demeure pas moins que l'association entre le niveau de victimisation des élèves en secondaire 1 et la baisse ultérieure de leur rendement scolaire en secondaire 2 s'explique en partie par une diminution de leur engagement cognitif au début du secondaire 2 lorsqu'on ne tient pas compte des autres formes d'engagement scolaire (affectif et comportemental). Dans le cadre de cette étude, l'engagement affectif et l'engagement cognitif des élèves s'avèrent fortement interreliés, de telle sorte qu'il est difficile de faire ressortir leurs contributions indépendantes lorsqu'il s'agit de rendre compte du lien entre la victimisation et le rendement scolaire ultérieur. Ainsi, le faible engagement sur le plan cognitif chez les élèves victimisés s'accompagne possiblement d'un faible engagement

tout aussi important sur le plan affectif de telle sorte que la contribution de ces deux formes d'engagement n'est pas indépendante. Cette étude est la première à notre connaissance à évaluer le rôle médiateur de l'engagement cognitif à la relation entre la victimisation et la baisse du rendement scolaire. Elle confirme le rôle potentiellement médiateur de l'engagement cognitif.

Par ailleurs, contrairement à ce qui était attendu, la victimisation ne permet pas de prédire une détérioration de l'engagement comportemental des élèves. En effet, on constate que les élèves victimisés sont moins engagés sur le plan comportemental en secondaire 1 sans qu'on observe une dégradation ultérieure de leur engagement comportemental au début de secondaire 2. Conséquemment, le lien entre la victimisation et le rendement scolaire ultérieur ne peut être expliqué par une détérioration de l'engagement comportemental. Il n'en demeure pas moins que les élèves ayant un niveau d'engagement comportemental moins élevé au début de secondaire 2 ont de plus faibles résultats scolaires en secondaire 2, et ce indépendamment des autres dimensions de l'engagement scolaire et du niveau de victimisation des élèves en secondaire 1. Bien qu'il ne permette pas d'expliquer le lien entre la victimisation et la détérioration éventuelle du rendement, l'engagement comportemental constitue un facteur de risque additif lorsqu'il s'agit de prédire la détérioration du rendement lors des années ultérieures d'études. D'une part, plusieurs études ont montré que l'engagement comportemental pouvait être prédicteur du rendement scolaire ultérieur des élèves, et ce autant au primaire qu'au secondaire (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993; Ladd & Dinella, 2009). Ce résultat s'ajoute donc à la littérature scientifique précédente qui a abordé le lien entre ces deux variables. D'autre part, les résultats de cette étude ne permettent pas de confirmer

l'hypothèse avancée pour la dimension comportementale de l'engagement scolaire. Ces résultats sont donc en opposition aux études précédentes qui avaient observé un caractère médiateur de l'engagement comportemental à la relation entre la victimisation et la baisse du rendement scolaire parmi leurs échantillons qui étudiaient au primaire et au secondaire (Buhs & Ladd, 2001; Buhs et al., 2006; Iyer et al., 2010).

Le fait que seul l'engagement affectif puisse revêtir un caractère médiateur partiel et que l'engagement cognitif joue aussi un rôle en ce sens est étonnant dans un contexte où la littérature met plus spécifiquement en lumière la dimension comportementale de l'engagement comme médiateur dans ce contexte, d'autant plus qu'aucune étude à notre connaissance n'est en mesure de dire si l'engagement cognitif peut fondamentalement agir comme médiateur. Ainsi, il est possible que les dimensions affectives et cognitives de l'engagement viennent compromettre de manière plus significative le rendement scolaire des élèves au secondaire. De plus, est-ce que le fait d'être victimisé peut réellement augmenter le risque pour un élève d'être plus perturbateur en classe ou dans son environnement? Ce sont des questionnements pertinents à réfléchir et à répondre.

Finalement, il est important de souligner que la victimisation en secondaire 1 demeure associée au rendement scolaire subséquent, et ce même après avoir considéré l'évolution des différentes formes d'engagement entre secondaire 1 et 2. Conséquemment d'autres médiateurs potentiels peuvent être en mesure d'expliquer la relation entre la victimisation et la détérioration subséquente du rendement scolaire. En effet, différents facteurs associés à la présence de victimisation comme le développement de l'anxiété sociale, les sentiments de détresse psychologique, un plus faible sentiment de compétence, ou une plus faible estime de soi pourraient aussi revêtir un caractère

médiateur dans ce contexte. Par ailleurs, les élèves victimisés ont possiblement accès à un réseau social plus restreint et à moins de soutien pour composer avec les difficultés qu'ils rencontrent sur le plan scolaire, ce qui pourrait également venir expliquer en partie le lien entre la victimisation scolaire et la dégradation du rendement scolaire.

Forces et limites

Parmi les forces de cette étude, il faut reconnaître que la taille élevée de l'échantillon et l'inclusion de plusieurs variables contrôles dans le modèle de recherche rehausse la validité des résultats de l'étude. Il faut mentionner qu'elle tient compte de la chronicité des expériences de victimisation en secondaire 1, et qu'elle est en mesure de rendre compte de l'évolution de l'engagement et du rendement scolaire au cours des deux premières années de secondaire. Cela est appréciable dans un contexte où les relations entre ces construits ont souvent été étudiées de manière transversale. D'ailleurs, le fait d'avoir contrôlé l'engagement et le rendement antérieur augmente d'autant plus la validité des liens entre les variables étudiées. De plus, cette étude met en lumière la pertinence de s'attarder à l'impact de la victimisation au niveau des difficultés d'ajustement scolaire en période de transition scolaire. En effet, les changements qui s'opèrent dans l'environnement scolaire et social des élèves au moment du passage à l'école secondaire s'avèrent tout particulièrement importants et cruciaux pour prédire l'expérience scolaire ultérieure après les premières années d'études (Eccles, Lord & Buchanan, 1996). Par ailleurs, la distinction entre les différentes formes d'engagement scolaire constitue également une force de l'étude. À notre connaissance, cette recherche est la première à intégrer une mesure de l'engagement cognitif comme médiateur potentiel à la relation entre la victimisation et la baisse du rendement scolaire.

Cette étude comporte également certaines limites. Le rendement scolaire n'est mesuré que par les résultats en français des élèves, ce qui ne correspond pas à la meilleure mesure de ce construit. La mesure d'engagement affectif utilisée dans le cadre de cette étude se limite à seulement trois items. Par ailleurs, seul le pôle négatif de l'engagement comportemental a été considéré sans qu'aucune information préalable sur l'implication et la participation de l'élève en classe ne soit disponible. Le fait de considérer le pôle positif de l'engagement comportemental (i.e. participation en classe) aurait pu permettre de mieux mettre en évidence l'association potentielle entre la victimisation par les pairs en secondaire 1 et la baisse subséquente de l'engagement comportemental chez nos participants. Pour les études futures, il sera important de chercher à répliquer les résultats de la présente étude à partir de mesures ayant été davantage validées. Dans cette même perspective, l'utilisation d'une même source d'évaluation afin de rendre compte des expériences de victimisation et de l'engagement scolaire des élèves peut avoir eu comme effet d'accroître la force des relations entre les variables étudiées. L'utilisation de différentes sources d'évaluation comme les enseignants ou les parents de l'élève afin d'évaluer ces deux construits serait donc souhaitable parmi d'autres recherches. Par ailleurs, l'étude ne permet pas d'examiner les effets du rendement et de l'engagement scolaire sur l'évolution de la victimisation à travers le temps. En effet, il serait intéressant de savoir dans quelle mesure les difficultés d'ajustement scolaire permettent de rendre compte du maintien ou de l'aggravation de la victimisation à travers le temps. À notre connaissance, la littérature scientifique n'est pas en mesure d'indiquer si ces difficultés sont précisément des facteurs de risque à la présence de victimisation en milieu scolaire. D'autres études devront donc être menées

afin d'étudier de manière plus approfondie les processus transactionnels complexes qui peuvent s'établir entre la présence de victimisation et l'ajustement scolaire des élèves au début du secondaire. De plus, si l'étude revêt un caractère longitudinal, les quatre temps de mesure couvrent une période de temps d'un an et demi seulement, ce qui est assez court. Le suivi des élèves sur une plus longue période de temps permettrait de voir dans quelle mesure les expériences de victimisation sont susceptibles d'influencer à plus long terme l'évolution de l'engagement scolaire, et ultimement de rendre compte du niveau de persévérance scolaire ou de la propension chez un groupe élève de décrocher du milieu scolaire. Au sujet du caractère longitudinal de l'étude, le pourcentage de variance expliquée par l'engagement scolaire et le rendement initial est négligé par le fait que ces variables sont contrôlées au départ, ce qui masque certains effets des liens entre les variables étudiées. Enfin, cette étude ne tient pas compte des caractéristiques comportementales des victimes et ne permet donc pas de distinguer les profils des victimes provocatrices et des victimes passives. Ainsi, la manifestation et le rôle de l'engagement scolaire pourraient être différents pour une victime d'un profil ou d'un autre.

Implications des résultats pour l'intervention et la recherche

La présente étude permet d'éclaircir le portrait de certains jeunes au secondaire qui obtiennent de moins bons résultats scolaires en présence d'adversité au sein du groupe de pairs. Ainsi, on voit ici l'importance de cerner les effets néfastes qui sont associés à la présence de victimisation au secondaire, et l'intérêt à vouloir diminuer l'ampleur des conséquences pour un jeune qui vit ce type d'expérience en milieu scolaire, la baisse de l'engagement scolaire étant un exemple flagrant parmi cette étude. Ainsi, on

pourrait bien imaginer que les résultats de cette recherche puissent être pertinents en parallèle avec l'utilisation d'un programme d'intervention en milieu scolaire au secondaire qui cherche à augmenter l'engagement scolaire des élèves. En faisant usage d'un tel programme, les intervenants pourraient cibler plus particulièrement les jeunes victimes de mauvais traitements par les pairs, qui en bénéficieraient davantage. Plus précisément, les psychoéducateurs sur le terrain qui seraient à l'affût de l'importance de stimuler l'engagement affectif et cognitif des élèves victimisés pourraient agir en conséquence. D'un côté, cela remet au goût du jour toute l'importance de créer un lien de confiance de qualité avec ces types d'élèves afin de développer une figure de référence et réconfortante qui peut développer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire. D'un autre côté, les psychoéducateurs pourraient utiliser des approches et outils pour chasser les fausses croyances et défaire les distorsions cognitives des élèves par rapport au milieu scolaire. À ce sujet, le programme « Check-and-Connect », qui fait la promotion de la persévérance scolaire et la prévention du décrochage scolaire, est tout à fait approprié et pourrait être adapté selon ces connaissances (Christenson et al., 2008). Une étude met d'ailleurs en lumière qu'en parallèle avec l'utilisation de ce programme, les bonnes relations avec les pairs sont aussi un facteur qui est associé à l'augmentation de l'engagement scolaire chez des élèves du début du secondaire (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004). En tant qu'intervenant, il est donc pertinent de vouloir poser un regard simultané sur l'expérience du jeune au sein du groupe de pairs, ainsi que son niveau d'engagement scolaire dans le but ultime de prévenir le décrochage scolaire.

Dans cette perspective le passage à l'école secondaire constitue un moment particulièrement important à la mise en place d'interventions préventives ayant comme

objectif de faciliter l'intégration sociale des élèves victimisés au sein du groupe de pairs étant donné l'augmentation temporaire de la victimisation chez les nouveaux arrivants du primaire (Pellegrini & Long, 2002). Dans cette perspective, le programme « KiVa », destiné à un public âgé de six à douze ans du primaire, s'est révélé efficace pour réduire la victimisation en milieu scolaire, autant selon la vision du groupe de pairs, que selon l'opinion individuelle de chaque élève (Kärnä et al., 2011). Par ailleurs, la diminution de la victimisation en milieu scolaire s'est avérée être associée à une augmentation de l'engagement et du rendement scolaire, non seulement auprès des élèves anciennement victimisés, mais également auprès de l'ensemble des élèves des écoles concernés. Ainsi, les résultats de cette étude mettent en valeur l'importance de prévenir la victimisation par les pairs en milieu scolaire afin de favoriser l'ajustement scolaire des élèves (Salmivalli, Garandeau & Veenstra, 2012).

Les recherches futures devront chercher à répliquer les résultats obtenus et chercher à voir comment évolue la relation entre les expériences de victimisation et le développement de l'engagement et de la réussite scolaire au-delà des deux premières années du secondaire. De plus, d'autres études pourraient explorer le rôle d'autres médiateurs potentiels tels que le développement de l'anxiété sociale, les sentiments de détresse psychologique, un plus faible sentiment de compétence, ou une plus faible estime de soi, par exemple. Enfin, il serait également pertinent d'examiner le rôle modérateur du sexe des participants afin de voir dans quelle mesure les processus impliqués pour expliquer le lien entre les expériences de victimisation et la réussite scolaire varient chez les filles et les garçons.

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child development, 64*(3), 801-814.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02944.x>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Archambault, I. et Janosz, M. (2007) L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation, 36*(1), 81-107.
 Repéré à <http://psycnet.apa.org/record/2009-01766-004>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C., & Andrew, M. M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology, 87*(3), 456-477.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence, 32*(3), 651-670.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Archambault, I., Kurdi, V., Olivier, E., & Goulet, M. (2016). The joint effect of peer victimization and conflict with teachers on student engagement at the end of elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 62*(2), 207-232.
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0207>
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics, 118*(1), 130-138.
<http://dx.doi.org/10.1542/peds.2005-2388>
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive behavior, 30*(5), 343-355.
<https://doi.org/10.1002/ab.20043>

- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-290). New York: Guilford Press.
- Boulton, M. J., Chau, C., Whitehand, C., Amatya, K., & Murray, L. (2009). Concurrent and short-term longitudinal associations between peer victimization and school and recess liking during middle childhood. *British journal of educational psychology*, *79*(2), 207-221.
<http://dx.doi.org/10.1348/000709908X336131>
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, *12*(3), 315-329.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of adolescence*, *22*(4), 461-466.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0240>
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and behavioural difficulties*, *17*(3-4), 375-388.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, *37*(4), 550-560.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of educational psychology*, *98*(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the schools*, *40*(4), 417-427.
<http://dx.doi.org/10.1002/pits.10092>
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of youth and adolescence*, *43*(6), 884-896.
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>

- Christenson, S. L., Thurlow, M. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., Kaibel, C. M., Reschly, A. L., Mavis, A., & Pohl, A. (2008). *Check & Connect: A Comprehensive Student Engagement Intervention Manual*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of school psychology, 45*(5), 567-586.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.004>
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of consulting and clinical psychology, 60*(5), 783-792.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.60.5.783>
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of educational psychology, 105*(1), 138-149.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0030416>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development, 67*(3), 993-1002.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x>
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School psychology review, 34*(2).
Référé à
https://www.researchgate.net/publication/241419781_Understanding_the_Effects_of_Physical_and_Relational_Victimization_The_Utility_of_Multiple_Perspectives_in_Predicting_Social-Emotional_Adjustment
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Barnakov-Rasmussen, V. (2004). *Young people's health in context*. Copenhagen, Denmark : World Health Organization, Regional Office for Europe.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development, 65*(6), 1799-1813.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00850.x>
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). *The development and ecology of antisocial behavior*. New York: John Wiley & Sons.

- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of educational research, 85*(4), 591-629.
<https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graber, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Transitions through adolescence* (pp. 251–284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of school health, 73*(8), 311-316.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb06588.x>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of emotional abuse, 2*(2-3), 123-142.
https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08
- Espelage, D. L., Gutsell, E. W., & Swearer, S. M. (2010). *Bullying in North American schools*. New York, USA : Routledge.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research, 59*(2), 117-142.
<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive behavior, 32*(2), 110-121.
<https://doi.org/10.1002/ab.20114>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gorman, A. H., Schwartz, D., Nakamoto, J., & Mayeux, L. (2011). Unpopularity and disliking among peers: Partially distinct dimensions of adolescents' social experiences. *Journal of applied developmental psychology, 32*(4), 208-217.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.05.001>

- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York : Guilford Press.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology, 35*(1), 94-101.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental psychology, 33*(6), 1032-1039.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology, 76*(4), 677-685.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of research on adolescence, 17*(3), 525-540.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00533.x>
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, & McDougall, P. (2002). *Academic failure and school dropout: The influence of peers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press), 56*(3), 361-387.
<http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0058>
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the schools, 39*(4), 441-457.
<https://doi.org/10.1002/pits.10046>
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds., 2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of early adolescence, 31*(1), 152-173.
<https://doi.org/10.1177/0272431610379415>

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development*, 82(1), 311-330.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive behavior*, 26(5), 345-358.
[http://dx.doi.org/10.1002/1098-2337\(2000\)26:5<345::AID-AB1>3.0.CO;2-L](http://dx.doi.org/10.1002/1098-2337(2000)26:5<345::AID-AB1>3.0.CO;2-L)
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and life-threatening behavior*, 41(5), 501-516.
<https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2011.00046.x>
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67(4), 1305-1317.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x>
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61(5), 1350-1362.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x>
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child development*, 61(4), 1081-1100.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of educational psychology*, 101(1), 190-206.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0013153>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child development*, 68(6), 1181-1197.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>

- Ledent, J., Murdoch, J., & McAndrew, M. (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième génération au secteur français du secondaire québécois. *Canadian issues, winter*, 15-22.
<https://doi.org/10.7202/1019209ar>
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 34(1), 25-36.
<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000036>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect : Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128.
https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., & Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
<https://doi.org/10.7202/018096ar>
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R., & Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire: un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.
<https://doi.org/10.7202/1017097ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2018). Bulletin statistique de l'éducation.
Repéré à
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Mishna, F. (2012). *Bullying : a guide to research, intervention, and prevention*. New York, US ; Oxford, UK : Oxford University Press
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, 19(2), 221-242.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Nansel, T. R., Haynie, D. L., & Simonsmorton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of applied school psychology*, 19(2), 45-61.
https://doi.org/10.1300/J008v19n02_04

- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of clinical child and adolescent psychology, 34*(1), 37-48.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_4
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological bulletin, 102*(3), 357-389.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology, 20*(2), 259-280.
<https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Pepler, D. J. (2005). *The development and treatment of girlhood aggression*. Mahwah, NJ: Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and life-threatening behavior, 29*(2), 119-130.
<https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x>
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social psychology of education, 14*(4), 441-455.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9158-y>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration. *Journal of school psychology, 49*(4), 443-464.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.005>
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive behavior, 33*(3), 198-206.
<https://doi.org/10.1002/ab.20210>
- Salmivalli, C., Garandeau, C. F., & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Adolescence and education. Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279-305). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 181-192.
<https://doi.org/10.1023/A:1005174831561>
- Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 30(2), 113-125.
<https://doi.org/10.1023/A:1014749131245>
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of abnormal child psychology*, 27(3), 191-201.
<https://doi.org/10.1023/A:1021948206165>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
<https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Pokharel, T. (2012). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-Esteem. *Australian journal of guidance and counselling*, 15(1), 17-26.
<http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.15.1.17>
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>
- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C., & Schmidt, L. A. (2008). Variation in hypothalamic–pituitary–adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive behavior*, 34(3), 294-305.
<https://doi.org/10.1002/ab.20240>
- Véronneau, M. H., & Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational psychology*, 27(3), 419-445.
<https://doi.org/10.1080/01443410601104320>

- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among US adolescents: physical, verbal, relational and cyber. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 45(4), 368-375.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 68(6), 1198-1209.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x>

Tableau I : Intercorrélation entre les variables

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Sexe ¹													
2. Scolarité des parents	-,02												
3. Redoublement	,02	-,14***											
4. Pays de naissance ²	-,06	,04	,04										
5. Langue parlée ³	-,01	-,04	,06	,21***									
6. Victimisation T1-T2	,08*	-,04	,06	-,06	-,04								
7. Eng. comp. T1-T2	-,19***	,02	-,11**	,02	,05	-,18***							
8. Eng. aff T1-T2	-,09*	,15***	,00	,21***	,05	-,15***	,34***						
9. Eng. cogn T1-T2	-,12**	,17***	-,08*	,21***	,10*	-,07	,36***	,53***					
10. Eng. comp T3	-,14***	,06	-,07	,00	,10**	-,11**	,75***	,26***	,31***				
11. Eng. aff T3	-,08*	,15***	-,04	,17***	,02	-,18***	,35***	,73***	,48***	,34***			
12. Eng. cogn T3	-,14***	,13***	-,07	,13***	,08*	-,15***	,33***	,41***	,66***	,33***	,53***		
13. Rendement scolaire T2	-,15***	,24***	-,32***	,04	-,00	-,20***	,26***	,14**	,23***	,27***	,23***	,26***	
14. Rendement scolaire T4	-,26***	,18***	-,21***	,14***	,09*	-,24***	,30***	,18***	,25***	,34***	,30***	,30***	,70***

n=683; * p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01; *** p ≤ 0.001

¹ : 0 = filles, 1 = garçons

² : 0 = au Canada, 1 = à l'extérieur du Canada

³ : 0-français, 1= autres langues

Tableau II : Prédiction de l'engagement scolaire au début de secondaire 2

	Eng. cmpt T3 β	Eng. aff T3 β	Eng. cogn T3 β
Victimisation T1-T2	0.04	-0.08*	-0.09*
Sexe ¹	0.02	0.04	-0.06
Scolarité des parents	0.03	0.01	0.00
Redoublement	0.08	0.02	0.04
Pays de naissance ²	-0.07	0.03	-0.04
Langue parlée ³	0.12**	-0.05	0.03
Eng. cmpt T1-T2	0.85***	0.11*	0.10*
Eng. aff T1-T2	-0.01	0.66***	0.06
Eng. cogn T1-T2	0.03	0.11**	0.66***
Rendement T2	0.01***	0.01**	0.01**
R2	0.59***	0.56***	0.47***

n=683; * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

¹ : 0 = filles, 1 = garçons

² : 0 = au Canada, 1 = à l'extérieur du Canada

³ : 0-français, 1= autres langues

Tableau III : Prédiction du rendement scolaire à la fin de secondaire 2

	Rendement T4
	β
Victimisation T1-T2	-0.07*
Eng. cmpt T3	0.12**
Eng. aff T3	0.12**
Eng. cogn T3	0.04
Sexe ¹	-0.15***
Scolarité des parents	-0.00
Redoublement	-0.00
Pays de naissance ²	0.08**
Langue parlée ³	0.05*
Eng. cmpt T1-T2	-0.03
Eng. aff T1-T2	-0.06
Eng. cogn T1-T2	-0.01
Rendement T2	0.60***
R2	0,56***

n=683; * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

¹ : 0 = filles, 1 = garçons

² : 0 = au Canada, 1 = à l'extérieur du Canada

³ : 0-français, 1 = autres langues

Annexe 1

Items évaluant la victimisation

À quelle fréquence les autres élèves...

1. Te poussent, te frappent, te giflent ou te donnent des coups de pieds (pas pour jouer mais vraiment pour te faire mal)?

- Jamais durant cette période
- C'est arrivé 1 ou 2 fois
- Parfois de temps en temps
- À peu près 1 fois par semaine
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours

2. T'intimident ou menacent de te faire du mal?

- Jamais durant cette période
- C'est arrivé 1 ou 2 fois
- Parfois de temps en temps
- À peu près 1 fois par semaine
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours

3. Te ridiculisent et se moquent de toi?

- Jamais durant cette période
- C'est arrivé 1 ou 2 fois
- Parfois de temps en temps
- À peu près 1 fois par semaine
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours

4. Te crient des noms ou te disent des choses méchantes?

- Jamais durant cette période
- C'est arrivé 1 ou 2 fois
- Parfois de temps en temps
- À peu près 1 fois par semaine
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours

5. Encouragent un ou plusieurs élèves à ne pas t'aimer ou à te détester?

- Jamais durant cette période
- C'est arrivé 1 ou 2 fois
- Parfois de temps en temps
- À peu près 1 fois par semaine
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours

6. Répandent de fausses rumeurs qui nuisent à ta réputation ou racontent de vilaines choses dans ton dos?

- Jamais durant cette période
- C'est arrivé 1 ou 2 fois
- Parfois de temps en temps
- À peu près 1 fois par semaine
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours

7. Combien de fois est-il arrivé qu'un jeune suggère aux autres de t'exclure du groupe, de ne pas rester ton ami ou de ne pas te parler?

- Jamais durant cette période
- C'est arrivé 1 ou 2 fois
- Parfois de temps en temps
- À peu près 1 fois par semaine
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours

Items évaluant l'engagement scolaire comportemental

À quelle fréquence...

1. Arrives-tu en classe sans avoir fait tes devoirs?

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

2. Arrives-tu en retard à l'école?

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

3. Arrives-tu en retard à tes cours?

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

4. Déranges-tu les autres en classe?

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

5. Les professeurs t'avertissent parce que tu déranges en classe?

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

Items évaluant l'engagement scolaire affectif

Lorsque je pense à l'école, en général...

1. Quand je me lève le matin, je suis content(e) de venir à l'école.

Pas du tout

Pas vraiment

Neutre/pas sûr(e)

Un peu

Beaucoup

2. Ce que nous apprenons en classe est intéressant.

Pas du tout

Pas vraiment

Neutre/pas sûr(e)

Un peu

Beaucoup

3. En général, j'aime mes profs.

Pas du tout

Pas vraiment

Neutre/pas sûr(e)

Un peu

Beaucoup

Items évaluant l'engagement scolaire cognitif

En général...

1. Lorsque quelque chose n'est pas clair dans les lectures que je fais pour un cours, je retourne en arrière et essaie de comprendre.

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

2. Si je ne comprends pas les notes que je prends en classe, je cherche à résoudre le problème par la suite.

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

3. Lorsque j'étudie pour un cours, j'essaie d'identifier ce que je ne comprends pas.

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

4. Lorsque j'étudie pour un cours, je me fixe des objectifs personnels à atteindre.

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

5. Je vérifie mes travaux pour m'assurer qu'il n'y ait pas d'erreurs.

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

6. Lorsque je lis et que je ne connais pas la signification d'un mot, je tente de la trouver, par exemple en regardant dans un dictionnaire ou en demandant à quelqu'un.

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours

7. Quand je lis un livre, je me pose des questions pour être sûr que je comprends quel est le contenu.

- Presque jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque toujours