

La violence indirecte : une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire

Pierrette Verlaan
Université de Sherbrooke

Thérèse Besnard
Université de Sherbrooke

Résumé

À partir d'une méthodologie des recensions intégratives d'écrits (Jackson, 1989), cet article vise à faire une synthèse des connaissances sur la problématique de la violence indirecte. Trois questions particulièrement importantes pour le personnel scolaire y ont été abordées : a) Quelle est l'influence de l'âge et du genre des élèves sur le développement et le maintien des conduites de violence indirecte ? b) Quel rôle jouent les perceptions et les actions du personnel scolaire dans le maintien ou la résorption de ces actes ? Et c) Quelles sont les méthodes les plus susceptibles de cerner efficacement les actes subtils de cette forme de violence ? Enfin, l'article conclut en discutant des pratiques les plus prometteuses pour contrer la violence indirecte en milieu scolaire primaire.

Mots-clés : agression indirecte, écoles, élèves, genre, prévention, violence

Abstract

This article provides an overview on three issues related to indirect aggression with the aim of making this information relevant for school settings. In particular, (a) Do age and gender influence the development and persistence of indirect aggression? (b) Do school staff's perceptions and reactions to reports of indirect aggression contribute to its persistence or decline, and if so, how? and (c) Which evaluation methods are most likely to detect student involvement in this form of violence? The discussion puts forth possible solutions likely to influence the prevention of indirect aggression by identifying some of the most promising strategies for elementary schools.

Keywords: elementary schools, evaluation, gender, indirect aggression, prevention, students

Introduction

Les comportements de violence adoptés entre élèves à l'école primaire suscitent de plus en plus l'intérêt des chercheurs et des intervenants scolaires en raison des conséquences fâcheuses qu'ils peuvent occasionner. Il peut tout aussi bien s'agir de gestes de violence dits « directs » tels l'agression physique (frapper, pousser) et l'agression verbale (dénigrer, menacer), ou plutôt des actions visant à infliger des blessures psychologiques ou sociales aux autres, sans nécessairement recourir à la confrontation face à face (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Répandre de fausses rumeurs, tenir des propos malveillants sur le compte d'autrui, envoyer des messages anonymes d'insultes, utiliser à répétition les conduites d'ostacisme sont des actions de plus en plus dénoncées comme étant une forme insidieuse de violence pouvant refléter chez l'agresseur un problème de comportement sous-jacent (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Crick & Grotpeter, 1995; Verlaan, Déry, Toupin, & Pauzé, 2005) et qui persistent dans le temps (Card et al., 2008; Skara, Pokhrel, Weiner, Sun, Dent, & Sussman, 2008).

Plusieurs construits interreliés sont utilisés pour décrire cette dernière forme de violence, moins connue. Parmi les principaux, notons la violence indirecte, la violence sociale et la violence relationnelle. La violence *indirecte* est définie comme une forme d'agression détournée, impliquant la manipulation du groupe de pairs et permettant à l'agresseur de cacher son intention ou son identité et d'éviter une éventuelle contre-attaque (Björkqvist, et al., 1992; Lagerspetz et al., 1988). Par exemple, dire des méchancetés dans le dos d'un autre enfant. La violence *sociale* réfère à une forme d'agression visant à nuire à la réputation ou à l'estime de soi des victimes (Underwood, 2003) caractérisée aussi par l'absence de confrontations directes et l'utilisation de l'environnement social (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson et Gariépy, 1989; Cairns et Cairns 1994; Galen et Underwood, 1997; Xie, Cairns et Cairns, 2005). Les actes de violence sociale recoupent ceux mentionnés précédemment, mais incluent aussi le détournement ou la triangulation des relations d'amitié ou amoureuses, de même que des comportements non verbaux adressés directement à la victime comme, par exemple, des regards méprisants ou des mimiques de dérision (Paquette et Underwood, 1999). Enfin, Crick et ses collaborateurs ont introduit le terme violence *relationnelle* (Crick, 1997; Crick, Casas et Mosher, 1997; Crick et Grotpeter, 1995) pour désigner un ensemble de conduites par

lesquelles l'agresseur cherche à briser les relations sociales de sa victime. La violence relationnelle inclut des actes d'agression indirecte, mais aussi, la confrontation directe de la victime (par exemple, menacer la victime de l'exclure du groupe d'amis si elle refuse de se plier aux exigences de l'agresseur).

Bien que ces trois concepts varient légèrement, plusieurs chercheurs sont d'avis qu'ils désignent sensiblement le même phénomène (Archer et Coyne, 2005; Björkqvist, 2001; Little, Brauner, Jones, Nock, et Hawley, 2003; Vaillancourt, 2005; Verlaan et al., 2005) : ils renvoient tous à l'ostracisme et à l'aliénation sociale de la victime. Ces actes d'agression se font le plus souvent par la manipulation de l'environnement social; d'où l'importance du groupe de pairs pour que ces gestes soient efficaces, ils s'actualisent dans la rupture des relations interpersonnelles. À la suggestion d'Archer et Coyne (2005) d'unifier les appellations afin de faire évoluer les connaissances sur ce phénomène, et en reconnaissance des premiers travaux de recherche dans ce domaine (Fleshbach, 1969, 1971; Lagerspetz et al., 1988), nous avons privilégié le terme *violence indirecte* dans cet article.

Dans le milieu scolaire, les comportements de violence indirecte sont très répandus (Debardieux, 2011). Les élèves qui les adoptent ont appris que cette forme subtile de harcèlement pouvait être particulièrement efficace. Contrairement aux agressions physiques, qui sont facilement visibles et qui attirent l'attention, l'utilisation de comportements d'ostracisme et de médisance entraîne rarement des conséquences de la part des enseignants ou des parents (Doescher Hurd & Gettinger, 2012; Owens, Slee, & Shute, 2000a; Yoon & Kerber, 2003). Or, pour les élèves victimes de ces actes à répétition, les répercussions peuvent être graves. Ils ne subissent pas seulement le stress des ragots et des histoires malveillantes à leur sujet, mais aussi l'isolement social, la solitude et le sentiment de rejet occasionnés par cette forme de violence (Galen & Underwood, 1997; Owens et al., 2000a). Pour plusieurs, la souffrance et l'humiliation engendrées par ce phénomène persistent au fil des années.

Dans le but de mieux intervenir devant l'émergence et l'escalade des actes de violence indirecte chez les élèves, une meilleure compréhension du phénomène s'impose. Pour ce faire, le présent article abordera trois questions particulièrement importantes pour le milieu scolaire, soit : a) Quelle est l'influence de l'âge et du genre des élèves sur le développement et le maintien des conduites agressives indirectes ? b) Quel rôle jouent les perceptions et les actions des intervenants scolaires dans le maintien ou dans la résorption de ces

actes ? Et c) Quelles sont les méthodes les plus susceptibles de cerner efficacement les actes subtils de cette forme de violence ? Ces informations contribueront à nuancer certaines idées reçues et à se faire une meilleure idée des outils d'évaluation disponibles. Enfin, l'article conclut avec une discussion sur ce que nous considérons comme étant les pratiques les plus prometteuses pour contrer les actes de violence indirecte en milieu scolaire.

Méthodologie

Les étapes de recension et d'analyse des écrits qui ont été utilisées dans l'étude sont celles recommandées par Jackson (1989). Selon cet auteur, une fois l'étape des choix des questions ou des objectifs de recherche complétée, il s'agit de mettre en place les stratégies d'échantillonnage des informations et de procéder à la sélection des études qui seront analysées. Afin de répondre aux questions de l'étude, les stratégies de recherche documentaire proposées par le *Database of Abstracts of Review of Effectiveness* (DARE, 2001) ont été utilisées afin d'identifier les études de cette recension. Ainsi, trois stratégies ont été appliquées, soit : la recherche informatisée, la recherche manuelle dans certains livres et l'examen des listes de références des études primaires. La recherche informatisée a été effectuée dans trois banques de données (PsychINFO, MEDLINE et ERIC) à partir des mots-clés utilisés par Card et al. (2008) pour procéder à leur méta-analyse exhaustive : *indirect aggression*, *relational aggression*, *social aggression* ou *covert aggression*. Ces descripteurs correspondent en effet aux expressions les plus couramment utilisées dans la littérature anglophone pour référer à la violence indirecte telle que définie ici et ils ont été jugés plus précis que d'autres expressions telles *violence* ou *bullying* qui produisaient, même lorsque combinées à d'autres descripteurs, de longues listes de résultats dont une grande proportion d'études non pertinentes. Des recherches bibliographiques et manuelles ont donné lieu à une liste exhaustive de références.

Des critères de sélection nécessaires à la rétention ou à l'exclusion des articles les plus pertinents ont été ensuite définis. Les études devaient : a) être écrites en langue française ou anglaise; b) avoir été publiées entre 1988¹ et 2013; c) avoir reçu une évaluation de pairs; d) avoir utilisé un échantillon d'élèves d'âge préscolaire ou primaire

1 Année de parution des premiers travaux de la recherche sur le phénomène de la violence indirecte.

(5 à 12 ans); Et e) traiter des concepts clés à l'étude c'est-à-dire, l'influence de l'âge et du sexe des élèves, l'influence des différentes perceptions et réactions des intervenants scolaires, les méthodes les plus susceptibles de cerner efficacement les actes de violence indirecte. Selon ces premiers critères, 448 études ont été repérées. De ces études, celles qui portaient plus spécifiquement sur les pratiques parentales, les agressions sexuelles, les relations amoureuses ou d'autres problématiques non directement reliées aux questions de recherche ont été exclues. Finalement, 60 études ont été retenues. La majorité des articles recensés ont été publiés en anglais dans des revues scientifiques qualifiées de sources clés en matière de difficultés de comportement des élèves en milieu scolaire.

Enfin, les informations relatives aux trois questions de recherche ont été analysées en fonction de patrons ou d'éléments particuliers dans les données par la méthode d'accord et la méthode de différence (Ragin, 1987). Cette méthode permet de relever ce qui est commun ou ce qui est différent d'une recherche à une autre.

Recension des écrits

Influence de l'âge des élèves sur le développement des conduites de violence indirecte

Des travaux portant sur les distinctions entre les conduites agressives de forme indirecte (telles qu'elles ont été définies en introduction) et celles de forme directe (c'est-à-dire physique et verbale) ont révélé qu'elles s'expriment différemment selon l'âge (Björkqvist et al., 1992; Lagerspetz et al., 1988; Tremblay, Mâsse, Pagani, & Vitaro, 1996). De fait, la fréquence des agressions physiques et celle des agressions indirectes se modifient substantiellement au cours des différentes périodes de maturation (petite enfance, enfance, adolescence) et tendent à évoluer à l'inverse l'une de l'autre. C'est ainsi que les agressions physiques culminent vers l'âge de 30 mois pour décliner progressivement par la suite (Broidy et al., 2003; Côté, Tremblay, & Vitaro, 2003; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998; Tremblay et al., 1999), alors que les agressions indirectes apparaissent plutôt vers trois ans, augmentent entre quatre et six ans, pour demeurer relativement stables jusqu'à l'âge de dix ans (Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté, & Tremblay, 2007). Ces trames développementales différentes pourraient illustrer une

certaine continuité « hétérotypique », c'est-à-dire que les formes et actes d'agression peuvent être différents au cours du développement bien que reflétant le même problème sous-jacent. Sur ce plan, Björkqvist et al. (1992) ont formulé l'hypothèse que les comportements d'agression physique se transforment progressivement en agression indirecte, suivant le développement des habiletés cognitives, langagières et sociales de l'enfant. En effet, l'agression indirecte nécessitant une compréhension minimale des interactions sociales, ce n'est qu'au moment où les enfants ont certains acquis langagiers que les premiers actes d'agression indirecte – très rudimentaires – sont notés (Crick, Casas & Mosher, 1997; Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998; Ostrov & Keating, 2004). Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo et Yershova (2003) ont d'ailleurs observé une corrélation positive entre le développement langagier et l'agression indirecte dans une étude réalisée auprès d'enfants de 3 à 5 ans. En outre, comparativement à l'agression physique, l'agression indirecte exige des habiletés sociales plus élaborées (Kaukiainen et al., 1999) et, vraisemblablement, des habiletés de traitement et de gestion d'informations qui se développent plus tardivement.

Les quelques études longitudinales portant sur la continuité hétérotypique suggèrent que les comportements de violence physique tendent à être progressivement remplacés par les conduites de violence indirecte, mais ce, uniquement chez les filles (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin, & Tremblay, 2007; Vaillancourt et al., 2007). Les violences physiques ne sont pas des prédicteurs des violences indirectes ultérieures chez les garçons (Vaillancourt, Brendgen, Boivin, & Tremblay, 2003; Vaillancourt et al., 2007). Par ailleurs, des recherches suggèrent que les conduites de violence indirecte sont plus stables chez les filles que chez les garçons (Cillensen & Mayeux, 2004; Vaillancourt et al., 2007). Autrement dit, chez les filles, le recours à la violence indirecte à un premier temps de mesure est plus fortement corrélé à l'utilisation de la violence indirecte à des temps de mesure ultérieurs que chez les garçons. Des études montrent toutefois qu'un petit groupe d'enfants, garçons et filles, maintient une fréquence élevée de comportements violents directs et indirects au cours de leur développement (Côté et al., 2007), voire augmente ces deux types de violence de la petite enfance à la transition à l'adolescence (Underwood, Beron, & Rosen, 2009).

Influence du genre des élèves

Utilisation de la violence indirecte selon le genre des élèves

La violence indirecte a surtout été reconnue comme étant une problématique féminine (Simmons, 2002; Underwood, 2003). Les résultats des études, toutefois, sont contradictoires à ce sujet. Certaines recherches ont montré que les filles ont plus fréquemment recours à cette forme de violence ou à tout le moins, qu'elles sont perçues comme y ayant plus fréquemment recours. De fait, les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes indiquent que, à tout âge, les filles sont perçues par leurs parents comme étant moins agressives physiquement que les garçons (Tremblay, Boulerice, Harden et al., 1996). En revanche, elles sont réputées comme recourant davantage à l'agression indirecte quand elles sont à l'école primaire. D'autres études, dont celle de Crick et Grotpeter (1995) effectuée sur un échantillon de 500 élèves de la troisième à la sixième année, montrent que 15,6 % des garçons déploient fréquemment des conduites agressives de forme directe comparativement à une proportion de 0,04 % chez les filles. À l'inverse, 17,4 % des filles manifestent des conduites agressives indirectes comparativement à une proportion de 2 % chez les garçons. Par ailleurs, les deux formes d'agression sont utilisées par 9,45 % des garçons et 3,8 % des filles. Les auteurs concluent à une très faible différence entre les garçons (27 %) et les filles (21,6 %) pour ce qui est de la prévalence des conduites agressives toutes formes confondues. Les analyses comparatives des récits narratifs colligés par Cairns et Cairns (1994) montrent également une plus grande fréquence des conduites agressives sociales chez les filles. À l'aide de vignettes, de questionnaires, d'entrevues et d'observations en laboratoire, Underwood et ses collaborateurs (Galen & Underwood, 1997; Underwood, 2003, 2004) ont également évalué les différences entre les sexes relativement à l'agression indirecte. Leurs résultats confirment la prévalence plus élevée de tels comportements chez les filles. Finalement, dans une étude comparative transculturelle à laquelle participaient la Finlande, la Pologne, l'Italie, Israël et la Suède, Björqvist, Österman et Lagerspetz (1994) rapportent que les filles déploient plus fréquemment de la violence indirecte que les garçons à 8, 11 et 15 ans. Bien qu'on l'observe aussi chez les garçons, ce type de comportement est davantage exploité par les filles (42 % contre 23 % à 11 ans). À l'inverse, la prévalence de la violence physique est plus élevée chez les garçons.

Bien qu'elles soient moins nombreuses, certaines études rapportent au contraire que les garçons manifesteraient davantage de comportements de violence indirecte que les filles (Goldstein, Tisak, & Boxer, 2002; Henington, Hughes, Cavell, & Thompson, 1998). Plus précisément, Henington et ses collègues (1998) ont observé que les garçons de deuxième et de troisième année du primaire étaient jugés par leurs pairs comme manifestant plus de comportements d'agression indirecte et d'agression physique que les filles. Similairement, Goldstein et ses collègues (2002) ont trouvé que les élèves d'âge préscolaire percevaient les garçons comme étant plus indirectement agressifs que les filles, ce qui pourrait être dû au fait que les garçons sont perçus comme étant plus agressifs « en général » selon les auteurs. Les résultats de cette étude montrent également que les élèves estiment qu'il est plus acceptable pour un garçon de manifester des comportements de violence indirecte que pour une fille. Une enquête récente réalisée en France sur un échantillon de 12 326 élèves fréquentant l'école primaire, indique que les auteurs de rumeurs sont majoritairement des garçons (Debardieux, 2011). Il est important de noter que cette étude ne tient pas compte des différences selon l'âge des élèves, ce qui introduit le questionnement sur l'interaction entre l'âge et le sexe des élèves, en lien avec les manifestations de la violence indirecte.

Une récente méta-analyse des résultats de 148 études traitant de la violence indirecte indique que la différence entre la fréquence des conduites agressives indirectes adoptées par les filles et les garçons est modeste (Card et al., 2008). Par ailleurs, ces auteurs indiquent que cette différence modeste varie peu en fonction de l'âge des jeunes. Ils concluent que l'écart de prévalence entre les garçons et les filles est beaucoup plus prononcé sur le plan de la violence physique qu'il ne l'est sur celui de la violence indirecte. De plus, ils notent que ces deux formes de violence sont en forte corrélation, indiquant que plusieurs jeunes, surtout les garçons, ont recours à la fois à des actes de violence directe et de violence indirecte. Ces résultats sont confirmés par l'étude de Lansford et ses collègues (2012) qui ont évalué la violence directe et indirecte auprès d'enfants de 1410 familles de pays différents, dont les États-Unis, mais aussi la Chine, l'Italie et la Suède. Les auteurs rapportent en effet une absence de différences statistiquement significatives selon le genre en matière de violence indirecte, contrairement à la violence directe. De plus, il semble que ce résultat ne soit pas lié à des différences culturelles en ce qui concerne la définition de violence indirecte. Dans tous les pays participants (soit neuf au total), l'exclusion, le fait de provoquer le rejet en tenant des propos malveillants sur le compte d'autrui ou d'insulter de façon anonyme ont été systématiquement identifiés comme des manifestations de violence indirecte.

Perceptions de la violence indirecte selon le genre

Outre les différences observées dans la fréquence des actes de violence indirecte, Galen et Underwood (1997) soulignent que ceux-ci ne sont pas perçus de la même façon par les deux sexes. Tandis que les filles évaluent les gestes de violence physique et de violence indirecte comme étant aussi blessants et cruels les uns que les autres, les garçons tendent à croire que la violence physique blesse davantage. Crick et Grotpeter (1995) ont de plus noté que la domination physique paraît plus importante pour les garçons alors que les relations et l'intimité interrelationnelle importent davantage pour les filles. Ceci explique peut-être pourquoi les comportements de violence indirecte des filles sont surtout dirigés vers d'autres filles.

Utilisant une banque de données basée sur des entretiens effectués auprès de jeunes adolescentes, Owens, Slee et Shute (2000b) décrivent les motivations qui poussent les filles à avoir recours à des actes de violence indirecte. Selon leurs analyses, il est possible de regrouper les mobiles de l'utilisation de cette forme de violence chez les filles selon deux catégories. Les motifs de la première catégorie visent à soulager l'ennui et à créer de l'excitation dans le groupe. Cette utilisation de l'intimidation indirecte consiste principalement à rendre la vie des filles plus intéressante et à procurer au groupe un sujet de discussion, par exemple en potinant sur autrui ou en s'en moquant. La seconde catégorie regroupe les explications en lien avec les relations d'amitié et les dynamiques de groupe. Elle se divise en plusieurs sous-catégories incluant la recherche d'attention, l'inclusion dans le groupe, l'autoprotection et la vengeance. Plus spécifiquement, les gestes posés dans cette catégorie incluent notamment la recherche d'attention par le dévoilement des secrets d'un autre, l'établissement d'une hiérarchie des membres au sein du groupe en délimitant clairement ceux qui sont acceptés (in-group) et ceux qui ne le sont pas (out-group). Owens et ses collègues soulignent toutefois qu'il existe une correspondance entre les deux catégories explicatives mentionnées plus haut (occupationnelle ou relationnelle). En d'autres mots, les motifs poussant à utiliser la violence indirecte ne sont pas nécessairement indissociables les uns des autres. De plus, il semble que tant les filles que les garçons insistent surtout sur des motivations de la deuxième catégorie afin d'expliquer leurs conduites de violence indirecte (James, Lawlor, Murphy, & Flynn, 2013, Pronk & Zimmer-Gembeck, 2010). Des enjeux de pouvoir et de statut sont donc des motifs importants peu importe le genre.

Les victimes de violence indirecte

L'enquête sur la violence à l'école effectuée en France (Debardieux, 2011) rapporte que les filles sont plus souvent victimes de rumeurs et de médisances (55 %) que les garçons (49 %). En outre, davantage de filles (56 %) que de garçons (49 %) disent avoir été rejetées par leurs pairs. Mais ce sont les filles qui excluent le plus les filles (65% des auteurs d'exclusion de filles) et les garçons les garçons (65 % des auteurs d'exclusion de garçons). Debardieux conclut dans cette enquête qu'à l'école primaire « on exclut dans son genre » (p. 21).

Les travaux de Talbott, Celinska, Simpson et Coie (2002) traitent aussi des caractéristiques des victimes de violence indirecte, précisant que certaines filles sont plus susceptibles que d'autres d'en être victimes. Ils écrivent que les filles violentes indirectement distinguent deux types de victimes : celles qui le méritent et celles qui sont vulnérables. Selon leurs perceptions, les filles qui le méritent cherchent la confrontation, en étant dérangeantes ou en générant les conflits. Les filles vulnérables, pour leur part, présentent généralement des caractéristiques telles qu'être différentes des autres, être nouvellement arrivées à l'école ou n'avoir que peu ou pas d'amies.

D'autres chercheurs se sont plutôt intéressés aux effets de la violence indirecte sur les ajustements psychosociaux des victimes. Par exemple, Paquette et Underwood (1999) indiquent que les filles victimes de violence indirecte se sentent davantage blessées par cette forme de violence que par la violence physique. Talbott et ses collaborateurs (2002) ont examiné le lien qui existe entre ces deux formes de violence chez les filles vivant dans un contexte urbain à faible revenu. Ils ont découvert que les comportements de violence indirecte chez les filles peuvent mener à des actes de violence physique et même à un cycle où celles-ci passent de victime à agresseur. Dans leur étude portant sur des adolescentes âgées de 15 ans, Owens et ses collègues (2000a) rapportent que l'effet premier de la violence indirecte est la confusion et même le déni de l'acte agressif qui se transforme par la suite en douleur psychologique comme la détresse, la perte de confiance en soi et la peur de revivre ces expériences dans leurs relations interpersonnelles futures. Les victimes qui désirent se sortir de cette situation peuvent penser à quitter l'école et, dans certains cas plus sérieux, développer des pensées suicidaires (Owens et al., 2000a).

En somme, nous considérons que le genre de l'élève peut être une variable importante à considérer dans la gestion de la violence indirecte en milieu scolaire. Il faut toutefois éviter de généraliser les faits retenus pour un genre spécifiquement, les résultats

de recherche liés aux différences de prévalence entre les garçons et les filles dans la manifestation des conduites agressives indirectes n'étant pas considérés concluants à ce stade (Card et al., 2008; Underwood, 2003). Malgré tout, ces nouvelles connaissances mettent en évidence l'importance de réagir face aux conduites de violence, qu'elles soient directes ou indirectes, adoptées par les garçons ou les filles.

Le rôle des intervenants scolaires dans le maintien et la résorption de ces actes

Comme nous l'avons démontré, les conséquences négatives liées à la violence indirecte, tant pour les victimes que pour les agresseurs, soutiennent l'importance d'inclure cette forme de violence dans les codes de vie des écoles (*voir* Verlaan & Déry, 2009). Or, dans plusieurs pays, il n'existe aucune obligation, sur le plan légal, d'ajouter les comportements de violence indirecte (rejet, ostracisme et médisance) à la liste des comportements proscrits par le milieu scolaire. En l'absence de telles règles, il revient au personnel scolaire de reconnaître et de réagir à la violence indirecte.

Selon Xie, Farmer, et Cairns (2003), l'intervention des adultes varie en fonction de la forme des gestes de violence perpétrés. Le personnel scolaire intervient dans 55 % des cas de conflits impliquant des actes de violence de nature physique et dans 36 % de ceux impliquant de la violence verbale. Par contre, il intervient dans seulement 21 % des conflits impliquant des conduites de violence indirecte. Il semble en effet que certains enseignants et directions d'école associent les conduites d'ostracisme et de médisance à une phase normale du développement chez les élèves du primaire (Jeffrey, Miller, & Linn, 2001). Par exemple, Boulton (1997) a trouvé dans son étude que plus de 90 % des enseignants définissent les agressions physiques, les agressions verbales et l'action de forcer un élève à faire ce que l'autre désire comme des actes de violence. Par contre, une proportion significative d'enseignants (52 %) ne considère pas le rejet d'une personne du groupe comme un comportement de violence. Ce résultat a été confirmé par Craig, Henderson et Murphy (2000). Les chercheurs ont voulu évaluer ce que les enseignants incluaient dans leur définition personnelle de comportements violents à l'aide de 18 vignettes cliniques illustrant des actes de violence physique ou verbale, ou des situations d'exclusion sociale. Les résultats montrent que l'ensemble des enseignants juge que les actes d'agression physique et verbale constituent des comportements de violence. Par contre, moins de la moitié des enseignants incluent l'exclusion sociale dans leur définition d'un comportement violent.

La difficulté de détecter les gestes de violence indirecte pourrait aussi expliquer le fait que le personnel scolaire intervienne plus rarement dans les conflits impliquant de la violence indirecte. En effet, dans leur recension des écrits, Yoon, Barton et Taiariol (2004) soulèvent que la difficulté la plus fréquemment rapportée par le personnel et les directions d'écoles est relative à leur capacité de déceler la violence indirecte, par sa nature secrète et subtile. Dans le même sens, les élèves relatent que les incidents de violence indirecte se produisent le plus fréquemment dans les endroits où il y a moins de surveillance, tels la cour de récréation, les corridors, les salles de bain et les autobus scolaires. Mais, ils disent également que ces gestes peuvent survenir dans la communauté, sur le chemin du retour de l'école ou par l'entremise des réseaux sociaux (Craig & Pepler, 2003).

De plus, certains enseignants perçoivent les comportements de violence indirecte comme étant de gravité moindre que les comportements de violence verbale ou physique, ce qui peut également influencer leur motivation à intervenir (Craig et al., 2000). L'étude de Yoon et Kerber (2003) pointe dans ce sens en rapportant que les enseignants ont tendance à ignorer les situations de violence indirecte, à moins intervenir ou à être moins sympathiques envers les victimes, comparativement à des situations de violence directe. L'attitude passive et l'absence d'intervention des adultes lors de situations de harcèlement indirect ont un impact autant sur les victimes que sur les agresseurs. Lorsque la victime de violence indirecte réalise que sa situation passe inaperçue aux yeux des adultes, il est moins probable que cet élève se sente en sécurité dans son école. Ces attitudes passives envoient également aux agresseurs le message inapproprié que les conduites de violence indirecte sont tolérées et permises. D'ailleurs, les élèves hésitent à rapporter les incidents d'ostracisme et d'exclusion en raison de leur perception du personnel de l'école comme étant incompréhensif ou incapable de les protéger, ou de peur que ces gestes n'escaladent à la suite de leur dénonciation (Craig & Pepler, 2003).

Enfin, d'autres auteurs expliquent l'attitude ambivalente des adultes face aux conduites agressives indirectes par le fait qu'ils ne savent pas comment intervenir et ont très peu de notions concernant les conséquences de la violence indirecte (Bowen & Desbiens, 2004; Royer, 2001). À cet effet, lorsqu'un programme d'intervention pour contrer le phénomène de la violence est mis en place dans une école, il est primordial d'insister sur l'importance de former les enseignants sur ce qu'est la violence, d'où elle survient, qui est impliqué, ainsi que sur les aptitudes de communication à adopter avec les agresseurs, les victimes et les parents (Royer, 2001). Préparer les enseignants à faire

face à la violence permet sans doute de remédier à l'indifférence institutionnelle qui frappe souvent une proportion non négligeable des élèves et des partenaires du système de l'éducation.

L'évaluation des comportements de violence indirecte

Compte tenu des conséquences potentiellement néfastes pour les victimes, il apparaît essentiel, dans un premier temps, de bien reconnaître et repérer les conduites de violence indirecte de manière à, dans un deuxième temps, maximiser l'efficacité des interventions. Différentes méthodes sont disponibles pour observer et évaluer les conduites sociales des élèves, que ce soit à partir de questionnaires, d'observation directe, d'interviews ou de la nomination par les pairs (Merrell, 2001). En raison de la nature même des conduites de violence indirecte, certaines de ces méthodes s'avèrent plus intéressantes pour mettre en lumière le caractère plus caché et subtil de ces comportements, particulièrement dans le contexte scolaire. La prochaine partie présentera les principales méthodes utilisées pour l'évaluation de la violence indirecte dans le milieu scolaire. Un regard plus approfondi sur ces méthodes d'évaluation mettra en lumière leurs forces, leurs limites et leur complémentarité.

La nomination par les pairs

La nomination par les pairs englobe un ensemble de techniques permettant notamment d'évaluer le statut social d'un individu à l'intérieur d'un groupe de pairs, sa popularité, l'attirance interpersonnelle, les réseaux entre les membres, et ce, directement à partir des membres de ce groupe (de Visscher, 1991). Ces techniques sont les plus fréquemment utilisées pour l'évaluation des conduites agressives indirectes parce qu'il apparaît plus difficile pour les enseignants ou pour les parents d'observer directement ces comportements en milieu naturel (*voir* Crick & Grotpeter, 1995, 1996; Coie et al., 1999).

La nomination par les pairs regroupe des techniques comme la désignation comportementale par les pairs qui requiert des participants de désigner un (ou plusieurs) individus présentant un comportement donné (p. ex., « qui dans ta classe raconte les secrets des autres enfants ? »; « qui dans ta classe dit aux autres, on ne joue pas avec elle/lui » ?). L'échelle sociométrique (*peer ranking*) est une technique permettant plutôt d'évaluer l'ampleur (jamais/parfois/souvent) d'un comportement pour chaque individu du groupe ciblé. Autre technique regroupée dans la nomination par les pairs, les contrastes

dyadiques, mettent plutôt l'accent sur la nature des interactions entre des paires de participants et permet ainsi d'évaluer le caractère mutuel ou non des conduites de violence indirecte (dans quelle mesure l'élève A se moque-t-il de l'élève B ? Dans quelle mesure l'élève B se moque-t-il de l'élève A ?). Ces différentes techniques ont en commun de recueillir et de regrouper des informations en provenance de l'ensemble des élèves d'une classe plutôt qu'en se référant uniquement à la vision centrale d'un adulte en autorité. Elles donnent accès à la complexité des relations sociales telles que perçues par les membres du groupe eux-mêmes. Cette vision des acteurs du phénomène contribue à la fiabilité de la méthode.

En plus de ses propriétés psychométriques généralement reconnues, la nomination par les pairs est depuis longtemps utilisée pour l'étude des relations entre pairs et a contribué à l'avancement des connaissances dans ce domaine (*voir* Archer et Coyne, 2005; Merrell, 2003). Par contre, McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson et Olsen (1996), qui ont beaucoup utilisé la nomination par les pairs dans leurs recherches, notent toutefois certains inconvénients. Premièrement, ces auteurs ont observé un effet attribuable à l'âge des participants : les élèves plus jeunes définissent plus difficilement les conduites de violence indirecte comparativement aux conduites plus évidentes de violence de forme directe (physique et verbale). Deuxièmement, les élèves de tous les âges se laisseraient influencer par la réputation de certains individus dans le groupe plutôt que par leur conduite réelle. Troisièmement, tous les élèves, mais particulièrement les plus jeunes, ont tendance à attribuer les conduites en fonction des stéréotypes sexuels, c'est-à-dire, les conduites agressives indirectes plus probantes pour les filles et les conduites agressives physiques plus probantes pour les garçons.

De plus, la nomination par les pairs exige d'obtenir le consentement non seulement de tous les élèves d'une classe, mais également de leurs parents. Or, les parents, les enseignants et les élèves eux-mêmes pourraient nourrir des craintes quant aux conséquences des techniques de nomination par les pairs notamment sur le bien-être des élèves et sur leur intégration sociale à la suite de leur participation (Card & Hodges, 2008). La nomination par les pairs exige en effet de rapporter les comportements des autres – notamment des pairs qui sont populaires au sein de la classe – et de se remémorer des expériences parfois douloureuses (Mayeux, Underwood, & Risser, 2007). Par ailleurs, considérant que le recours à la violence indirecte peut être associé à une plus grande popularité et à un statut social plus élevé dans le groupe (Leff, Waasdorp & Crick, 2010),

la possibilité que ces techniques mènent à la diffusion et à l'aggravation des comportements de violence indirecte pourrait également susciter des craintes. De tels risques perçus, même s'ils ne sont pas nécessairement appuyés par des preuves empiriques (voir Mayeux, Underwood, & Risser, 2007), constituent des obstacles importants à l'utilisation des techniques de nomination par les pairs.

Malgré ces enjeux et limites, toutefois, la désignation par les pairs s'est avérée une méthode efficace pour l'évaluation des conduites agressives, qu'elles soient directes ou indirectes (voir, Archer & Coyne, 2005). Ces techniques requièrent néanmoins d'être bien encadrées et qu'un suivi soit effectué afin d'éviter la stigmatisation, les effets de contagion et l'aggravation des comportements problématiques. Parmi les pistes de solution abordées dans la littérature, mentionnons : le temps consacré à expliquer les notions de confidentialité et de consentement aux élèves, le fait d'inclure des questions encourageant les nominations « positives » (p. ex, identifier des pairs aux comportements pro-sociaux) et d'éviter les items qui renvoient les élèves à des expériences de rejet, l'administration de ces techniques avant une période d'activités structurées pour diminuer les chances que les élèves discutent de leurs réponses, ainsi que la planification d'un soutien psychologique en cas de malaise (Mayeux, Underwood & Rissler, 2007; Young, Boye, & Nelson, 2006).

Le questionnaire à l'enseignant

L'évaluation des comportements agressifs des élèves, incluant ceux exhibés dans les relations entre les pairs, peut être obtenue à partir de la perspective unique de l'enseignant. En effet, l'enseignant peut s'avérer un observateur privilégié en raison de ses rapports directs et journaliers avec les élèves en contexte de groupe. Son expérience auprès d'un grand nombre d'élèves lui permet habituellement de comparer les comportements des élèves entre eux et de facilement repérer les comportements plus atypiques ou qui dévient de la norme. L'évaluation à partir d'un questionnaire rempli par l'enseignant s'avère une méthode pratique, efficace et économique pour évaluer les comportements d'un grand nombre d'élèves. Cependant, comme l'enseignant fait partie inhérente de la dynamique de sa classe, ses réponses peuvent également être influencées par des biais subjectifs, notamment une relation plus conflictuelle avec un élève, la réputation de certains d'entre eux, les stéréotypes liés au sexe des élèves ou le poids accordé à un événement récent ou inhabituel (Yoon & Kerber, 2003). De plus, l'enseignant peut avoir une connaissance

inégale des comportements de l'ensemble de ses élèves en classe (McNeilly-Choque et al., 1996; Merrell, 2003) et surtout à l'extérieur de la classe. Malgré ces limites, l'évaluation par l'enseignant présente des corrélations significatives avec celles obtenues par les pairs en ce qui concerne la violence indirecte des filles et la violence physique des garçons, et elle est généralement considérée comme l'une des meilleures méthodes pour évaluer les comportements sociaux des élèves (McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003), surtout chez les élèves du préscolaire (Hart et al., 1998). Un exemple de questionnaire rempli par l'enseignant est le *Direct and Indirect Aggressive Scale* (DIAS; Lagerspetz et al., 1988; Bjorkqvist et al., 1994), qui a été développé pour évaluer la violence directe et indirecte. Présentant des qualités psychométriques satisfaisantes, ce questionnaire de 28 items permet de mettre en parallèle les résultats obtenus à partir de la perception de l'enseignant et ceux obtenus à partir d'un instrument, développé par les mêmes auteurs, utilisant la désignation par les pairs. La correspondance entre ces deux instruments s'avère donc un atout supplémentaire.

Le questionnaire autorapporté

Le questionnaire autorapporté, rempli par les élèves eux-mêmes, est fréquemment utilisé pour évaluer la présence d'actes de violence indirecte. Ce type de questionnaire est reconnu pour être particulièrement approprié lors de l'évaluation de la dépression, de l'anxiété et des autres problèmes de comportements intériorisés (Merrell, 2001; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001). Par contre, cette méthode serait peu appropriée pour évaluer les habiletés sociales et les comportements prosociaux des élèves (Merrell, 2001). Malgré tout, elle présente des avantages indéniables pour recueillir les perceptions des élèves au sujet des conduites de violence indirecte, dont le plus important est sans aucun doute la possibilité de bien identifier les victimes. La majorité de ces questionnaires demande aux élèves de préciser jusqu'à quel point telle ou telle situation s'applique à leur vécu ou quel énoncé (à partir d'un nombre de choix prédéterminés) décrit le mieux leur condition (p. ex., Olweus, 1991; van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003). Les questionnaires autorapportés permettent de mesurer l'impact de telles conduites sur la santé mentale des victimes. À titre d'exemple, le *Social Experience Questionnaire—Self Report* (SEQ-S; Crick & Grotpeter, 1996), comprenant 13 items, a été développé pour l'évaluation de la violence indirecte. L'enfant indique, à partir d'une échelle en cinq points allant de 1 (jamais) à 5 (toujours), sa perception de la fréquence à laquelle ses pairs font état de

comportements prosociaux et de conduites de violence directe ou indirecte à son égard. Le SEQ-S est reconnu pour bien discriminer les actes de violence directe des actes de violence indirecte et les résultats obtenus à partir de cet instrument convergent avec ceux obtenus à partir d'une mesure d'inadaptation sociale et psychologique (Crick & Groetpeter, 1995). Les coefficients de validité et de fidélité sont acceptables. On peut donc conclure à l'efficacité des questionnaires autorapportés en ce qui a trait à l'identification des victimes de violence indirecte. Par contre, en ce qui concerne l'identification des agresseurs, leur utilisation est discutable, de même qu'auprès des enfants plus jeunes.

L'entretien avec les élèves

L'entretien individuel, qu'il soit plus ou moins structuré, est une autre avenue pour collecter des informations sur les comportements sociaux des élèves. Il permet une évaluation directe de certains élèves ciblés et fournit l'occasion de documenter plus en profondeur la problématique. Par exemple, Wolke, Woods, Bloomfield et Karstadt (2000) questionnent les élèves sur leur expérience de violence directe et indirecte avec leurs pairs d'après une adaptation du *Olweus Bullying Questionnaire* (Olweus, 1999). Selon les réponses fournies par les élèves, les questions subséquentes amèneront les élèves à préciser des exemples de ces conduites, les acteurs qui y sont impliqués, leur fréquence, le contexte de leur apparition, etc. L'entretien permet de mieux cerner et de mieux comprendre les processus entourant la violence indirecte et de dégager des cibles pour l'intervention (Merrell, 2001). De surcroît, l'entretien individuel peut être utilisé pour classifier et pour développer une typologie en lien avec les victimes et les agresseurs (Wolke et al., 2000). Il appert que cette méthode rencontre les mêmes limites que celles associées aux questionnaires autorapportés en ce qui a trait à l'identification des agresseurs, qui ne seront pas enclins à déclarer leurs comportements de manière adéquate. Cette méthode s'avère toutefois efficace pour identifier les victimes, même si ces dernières peuvent minimiser leur rôle potentiel dans les interactions avec leur agresseur.

L'observation directe

L'évaluation à partir d'observations directes indépendantes permet d'obtenir des données objectives sur les caractéristiques de certains comportements en minimisant les biais causés par la relation entre le répondant et l'enfant ou en lien avec la réputation de l'enfant (McNeilly-Choque et al., 1996). Bien que l'observation directe des comportements

des élèves représente l'une des méthodes d'évaluation les plus valides d'un point de vue empirique, son utilisation en contexte naturel revêt certaines limites. Premièrement, cette méthode demande un nombre important de séances d'observation dans différentes situations pour fournir un portrait global des comportements d'un enfant. Moore (1998) rapporte que 16 à 20 séances d'observation de 20 minutes chacune sont nécessaires pour avoir des données représentatives sur les comportements d'un élève, ce qui représente un investissement de temps et d'argent considérable. Deuxièmement, sachant qu'ils sont observés, les élèves peuvent modifier leur façon de se comporter particulièrement en ce qui a trait au caractère discret des conduites de violence indirecte, ou les reporter à des moments où ils ne sont plus sous le regard des adultes. Troisièmement, une connaissance fine des dynamiques relationnelles entre les membres du groupe est nécessaire pour bien interpréter les observations recueillies (McNeilly-Choque et al., 1996). Par ailleurs, en ce qui concerne la violence indirecte, les données observationnelles ne convergent pas nécessairement avec les résultats obtenus par la nomination par les pairs ou par les questionnaires autorapportés ou complétés par l'enseignant (Merrell, 2003). Pour toutes ces raisons, bien que l'observation directe en milieu naturel présente des avantages indéniables pour l'évaluation des relations sociales en général, cette méthode présente des faiblesses évidentes en ce qui a trait au contexte précis de la violence indirecte.

L'approche multiméthode comme évaluation probante

En somme, quel est le meilleur informateur pour déceler les agresseurs et les victimes de violence indirecte ? Certaines études ont tenté de répondre à cette question sans toutefois arriver à un consensus. L'étude de Cullerton-Sen et Crick (2005), réalisée auprès de 39 enseignants en milieu rural et urbain, montre que les enseignants du primaire sont aussi aptes à déceler les victimes de violence directe et indirecte que les jeunes eux-mêmes, et peuvent donc contribuer de manière importante à la prédiction de l'adaptation sociale des garçons et des filles.

À l'opposé, l'étude de Little, Brauner, Jones, Nock et Hawley (2003) a observé des écarts lorsque les informations sont rapportées par les sujets eux-mêmes, les parents ou les pairs comparativement aux informations recueillies par les enseignants. Ainsi, si la corrélation entre la perception des enfants eux-mêmes et l'évaluation de leurs pairs ($r = 0,24$) ou celle de leurs parents ($r = 0,26$) est plutôt similaire, elle est beaucoup plus faible que celle entre la perception des enfants et de leurs enseignants ($r = 0,13$).

Une recension des écrits, réalisée par Merrell, Buchanan et Tran (2006) sur la violence indirecte en milieu scolaire, conclut que l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données demeure la pratique la plus prometteuse pour repérer les agresseurs et les victimes de violence indirecte, une suggestion qui a été retenue par un certain nombre de chercheurs lors de la collecte de données (Crick & Grotpeter, 1995, 1996; McNeilly-Choque et al., 1996; Prinstein et al., 2001, Tackett & Ostrov, 2010; Verlaan et al., 2005). Les données recueillies auprès de différents informateurs composeraient un portrait plus représentatif de l'ensemble des caractéristiques sociales et psychologiques des élèves présentant des conduites de violence indirecte. L'approche multiméthode permet de minimiser les désavantages liés à chacune des méthodes prises séparément, tout en favorisant une compréhension dynamique de ces comportements (Merrell, 2003). De plus, McEvoy et ses collègues (2003) ont observé qu'une approche multiméthode qui regroupe un questionnaire à l'enseignant, la nomination par les pairs et des observations directes permet également de différencier les conduites de violence directe des conduites de violence indirecte.

Discussion

La violence indirecte n'est pas seulement un problème individuel, il s'agit d'un problème interactionnel qui implique plusieurs élèves (filles et garçons) et divers rôles (agresseurs, victimes, complices, témoins). Elle s'exerce surtout à l'école, et particulièrement dans les endroits sous plus faible supervision, comme la cour de récréation. Les actes de violence indirecte sont efficaces et particulièrement cruels pour les victimes. Les impacts chez celles-ci peuvent être multiples : anxiété, dépression, troubles alimentaires, idées suicidaires. Les élèves victimes tendent à s'isoler, à se déprécier, et évitent de demander de l'aide en raison d'une faible estime d'eux-mêmes et de la peur d'éventuelles représailles des agresseurs. Du côté des agresseurs, toutefois, la médisance et l'ostracisme sont perçus comme un divertissement et surtout, comme un moyen de consolider leur intégration dans le groupe. Renoncer à ces pratiques entraîne le risque de devenir à leur tour l'objet de dif-famation et d'exclusion. Une proportion élevée d'agresseurs manifestent d'importants problèmes d'adaptation psychosociale (*voir* Verlaan, Déry, Besnard, Toupin et Pauzé, 2009).

L'attitudes parfois passives des témoins et des adultes envoie aux agresseurs le message que les conduites de violence indirecte sont tolérées et permises dans une école.

Quant aux victimes, elles hésitent à rapporter les incidents de violence indirecte, car elles perçoivent leurs pairs et le personnel de l'école comme étant incompréhensifs et incapables de les protéger. Il semble donc que le premier pas pour l'école est de prendre ouvertement position contre le recours à l'agression indirecte. C'est du moins ce que suggère l'étude de Nipedal, Nesdale et Killen (2010) effectuée auprès d'un échantillon de 384 enfants de la 1^{re} à la 6^e année. Les chercheurs ont procédé à une simulation visant à explorer le rôle des normes du groupe de pairs et de l'école sur les intentions de violence directe et indirecte des élèves. Les enfants de l'échantillon ont ainsi été assignés, de façon aléatoire : 1) soit à un groupe privilégiant une norme d'inclusion sociale soit au contraire à un groupe privilégiant l'exclusion notamment par la violence et; 2) soit à une école prônant l'inclusion sociale ou à une école n'ayant pas pris position à ce sujet. Nipedal et ses collègues (2010) ont constaté que la valorisation de l'inclusion sociale, tant au niveau du groupe de pairs que de l'école, réduisait les intentions hostiles des élèves, particulièrement en ce qui concerne les intentions de violence indirecte. Par ailleurs, une norme d'inclusion sociale à l'échelle de l'école réduit également l'impact des normes du groupe social de l'enfant quand les deux sont en opposition. Ces résultats suggèrent ainsi que les écoles qui défendent l'importance de l'inclusion, de l'empathie et de la gentillesse envers autrui pourraient neutraliser, à tout le moins en partie, l'influence d'un groupe de pairs sur l'utilisation de la violence indirecte. Les auteurs notent toutefois que la réduction des intentions de violence est uniquement observée chez les plus jeunes enfants et donc que les enfants doivent être rapidement exposés à une norme d'inclusion sociale en milieu scolaire. Il semble en effet que les plus jeunes enfants soient plus susceptibles de considérer que la violence indirecte est une forme d'intimidation (Russell, Kraus, & Ceccherini, 2010).

Une autre stratégie, relativement facile à mettre en place, est de détecter les agresseurs et les victimes de violence indirecte. Pour ce faire, une approche multiméthode et multirépondant, regroupant un questionnaire à l'enseignant, la détection par les pairs et des observations directes dans la classe et dans la cour, représente l'avenue la plus intéressante pour l'évaluation de la dynamique des conduites de violence. Finalement, il est important de souligner que dans tout effort pour élaborer une stratégie d'intervention en milieu scolaire pour contrer la violence indirecte, il est primordial de s'inspirer de programmes probants ayant démontré leur efficacité afin de s'assurer d'intervenir de la façon la plus adéquate possible pour enrayer cette problématique.

Nous recommandons, comme d'autres avant nous (Debardieux, 2011), que les efforts mis en place en milieu scolaire au cours des dernières années en matière de sensibilisation à la violence notamment indirecte se poursuivent. Au Québec, par exemple,

le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a rendu public en 2008 le Plan d'action pour prévenir et traiter la violence en milieu scolaire. Ce plan d'action s'est traduit par des efforts concertés de sensibilisation (formation, production d'outils et de documentation), ainsi qu'une offre de soutien et d'accompagnement aux professionnels, aux écoles et aux commissions scolaires. L'adoption en 2012 du projet de loi n° 56 (Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école) a servi de levier important pour légitimer la mise en place de ressources supplémentaires en matière de prévention et de gestion de la violence indirecte. Le Québec ne fait pas figure d'exception en la matière, de telles mesures législatives, politiques, et campagnes de sensibilisation à la violence et à l'intimidation ayant été mises en place dans divers pays.

En général, les programmes développés devraient être universels et éduquer l'ensemble des élèves – incluant les agresseurs, les victimes et ceux qui pourraient être témoins de violence indirecte – à partir d'exemples concrets d'agression indirecte impliquant des garçons et des filles. Une telle stratégie permettrait de favoriser la détection de la violence indirecte et de préciser ses effets négatifs afin d'encourager les élèves à agir lorsqu'ils sont témoins de conduites de violence indirecte. Les programmes devraient aussi comprendre un volet de formation du personnel enseignant, puisque les enseignants interviennent moins souvent dans les cas d'agressions indirectes que lors des agressions physiques, faute de pouvoir identifier avec certitude l'auteur de l'agression (Leff, Waasdorf, & Crick, 2010; Power, Manz, Costigan, & Nabors, 2001; Xie, Swift, Cairns, & Cairns, 2002). En outre, les enseignants perçoivent les conduites d'agression indirecte comme moins sérieuses que les agressions physiques et seraient moins empathiques aux souffrances des victimes d'agression indirecte qu'à celles des victimes d'agression physique (Yoon & Kerber, 2003). Il est donc important que la formation du personnel enseignant permette de défaire certains mythes (par exemple, que l'agression indirecte n'est qu'une affaire de filles, ou que cette forme d'agression n'a pas d'effets négatifs sur les victimes) et aide à mieux détecter les occurrences de ce type de violence.

Le contenu des programmes devrait avoir recours aux modalités d'intervention qui ciblent les relations interpersonnelles (par exemple, les cercles d'amitié) plutôt qu'à des modalités ciblant les comportements individuels (Young et al, 2006). En effet, les conduites de violence indirecte s'actualisent généralement dans la manipulation de l'environnement social des victimes et sont très souvent motivées par des considérations relatives au statut et à la position dans le groupe. L'importance des pairs en tant que témoins ou complices

souvent nécessaires aux gestes de violence indirecte doit ainsi être au cœur des stratégies de sensibilisation et d'intervention. Une recension des écrits sur les traitements efficaces à mettre de l'avant auprès des filles antisociales (Verlaan, Déry, Beauregard, Charbonneau, & Pauzé, 2006) indique que les programmes qui regroupent les filles entre elles donnent de bons résultats. Par exemple, en regroupant ensemble toutes les filles d'une même classe, de même que tous les garçons, on évite de stigmatiser les élèves en difficulté (et aussi selon le genre). Des effets positifs ont toutefois été rapportés pour des programmes destinés à des groupes ou à des classes mixtes – sans égard au genre des élèves – comme en témoigne la recension de Leff, Waasdorp et Crick (2010). Les programmes doivent de plus viser l'acquisition de compétences par la participation active des élèves dans des activités valorisantes liées à leurs intérêts. À cet effet, des activités structurées dans la cour d'école sont prônées, permettant de minimiser les périodes de temps libre (Underwood & Coie, 2004) et de former une meilleure cohésion. En effet, l'une des raisons données par les filles pour justifier leurs actes d'agression indirecte est l'ennui (Owens et al., 2000b). L'idée est ici de proposer des activités qui tiennent compte des intérêts manifestés par les élèves, et ce, autant des filles que des garçons.

En plus de l'utilisation d'un programme de sensibilisation auprès des élèves et du personnel scolaire, des efforts similaires peuvent être entrepris auprès des parents (Verlaan & Turmel, 2007, 2010). La participation des parents au programme peut aider à produire des impacts plus significatifs que si les efforts ne sont centrés que sur le personnel scolaire. Le fait que les filles qui agressent indirectement aient une relation plus dysfonctionnelle avec leurs parents (Côté et al., 2007; Doyle, Moretti, Brendgen, & Bukowski, 2004; Kawaba, Alink, Tseng, van Ijzendorp, & Crick, 2011; Vaillancourt et al., 2007) et que leurs conduites d'agression soient modelées sur celles qui ont cours dans leur famille (Kuppens, Gietens, Onghena, & Michiels, 2009; Underwood, 2003) milite en faveur d'une telle intervention. Il ne faut pas perdre de vue que les situations d'agression indirecte impliquent de nombreux acteurs. L'intervention devrait donc considérer ces situations dans leur ensemble et cibler aussi les pairs qui sont complices de ces agressions et qui favorisent leur maintien (Paquette & Underwood, 1999; Werner & Crick, 2004). Ce sont donc les conduites de l'ensemble des acteurs impliqués qui doivent être changées (Craig & Pepler, 2003; Leff et al., 2001; Verlaan & Turmel, 2010).

La détection des agresseurs indirects et des victimes constitue une voie importante d'intervention. Hughes, Cavell et Grossman (1997) insistent sur l'importance d'utiliser

des outils de détection qui prennent en compte les différentes formes d'agression. L'étude menée par ces chercheurs auprès d'enfants de 7 à 9 ans montre, en effet, qu'en ne considérant pas les actes d'agression indirecte, 60 % des filles et 7 % des garçons ne sont pas identifiés par leurs pairs comme étant agressifs. Nous avons aussi ajouté un instrument sur l'agression indirecte (plus précisément les items du *Direct and Indirect Aggression Scales* ou *DIAS* se rapportant à la violence indirecte; Bjorkvist et al., 1992) dans un protocole d'évaluation comprenant des échelles habituellement utilisées en milieu scolaire pour détecter les élèves en difficulté de comportement (Verlaan et al., 2010). Notre étude réalisée auprès d'un vaste échantillon d'élèves de 6 à 9 ans montre que, sans cet ajout sur les comportements d'agression indirecte, 12,2 % des garçons et 16 % des filles de l'échantillon n'auraient pas été détectés comme ayant des difficultés de comportement. Ces différentes données militent en faveur d'une meilleure détection des élèves qui nécessitent un soutien du milieu scolaire.

Ainsi, un climat scolaire qui prône l'inclusion, la tolérance et le respect favorisant l'enseignement d'habiletés prosociales chez les élèves permettra de réduire la prolifération de comportements de violence.

Références

- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212–230.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.

- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, *XXXII*(1), 69-86.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Brame, B., Dodge, K., Fergusson, D., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross national study. *Developmental Psychology*, *39*, 222-245.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, *23*(4), 451-461.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185-1229.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, *75*, 147-163.
- Coie, J. D., Cillessen, A. H. N., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., Schwartz, D., Lemerise, E., & Bateman, H. (1999). It takes two to fight: a test of indirect factors and a method for assessing aggressive dyads. *Developmental Psychology*, *35*, 1179-1188.
- Côté, S., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux. *Sociologie et sociétés*, *35*, 203-220.
- Côté, S., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, *19*(1), 37-55.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. C. (2000). Prospective teacher's attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, *21*, 5-21.

- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 577-582.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Indirect aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of indirect and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- 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), 147-160.
- Debardieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque : Une enquête de victimisation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles primaires, Bordeaux* : Observatoire International de la violence à l'école, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- De Visscher, P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes*. Grenoble, FR : Presses universitaires de Grenoble.
- Doescher Hurd, H., & Gettinger, M. (2011). Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care, 181*(10), 1343-1359.
- Doyle, A. B., Moretti, M. M., Brendgen, M., & Bukowski, W. (2004). *Parent-Child Relationships and adjustment in adolescence: Findings from the HBSC Cycle 3 and NLSCY Cycle 2 Studies*. Technical Report to the Division of Childhood and Adolescence, Public Health Agency of Canada.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589-600.

- Goldstein, S. E., Tisak, M. S., & Boxer, P. (2002). Preschoolers' normative and prescriptive judgments about indirect and overt aggression. *Early Education and Development, 13*, 23-39.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology, 34*(4), 687-697.
- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (1998). The role of indirect aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*, 457-477.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology, 9*(1), 75-94.
- Hunter, L., Elias, M., & Norris, J. (2001). School based violence prevention: Challenges and lessons learned from an action research project. *Journal of School Psychology, 39*(2), 161-175.
- Jackson, G. B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain, 3*, 11-28.
- James, D., Lawlor, M., Murphy, N., & Flynn, A. (2013). 'It's a girl thing!' Do boys engage in relational aggression? Exploration of whether strategies to educate young people about relational aggression are relevant for boys. *Pastoral Care in Education, 31*(2), 156-172.
- Jeffrey, L. R., Miller, D., & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 143-156.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive behavior, 25*(2), 81-89.
- Kawaba, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review, 31*, 240-278.

- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., & Michiels, D. (2009). Associations between parental control and children's overt and relational aggression. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 607-623.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Leff, S. S., Waasdorf, T. E., & Crick, N. R. (2010). A review of existing relational aggression programs: Strengths, limitations, and future directions. *School Psychology Review, 39*, 508-535.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: a typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343-369.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies. *American Psychologist, 53*(2), 242-259.
- Mayeux, L., Underwood, M. K., & Risser, S. D. (2007). Perspectives on the Ethics of Sociometric Research with Children: how children, peers, and teachers help to inform the debate. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(1), 53-78.
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing indirect and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 53-63.
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and indirect aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education, 11*, 47-65.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*, 3-18.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2nd edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Merrell K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in Schools, 43*(3), 345-360.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive behavior, 36*(3), 195-204.
- Moore, S. R. (1998). Effects of Sample Size on the Representativeness of Observational Data Used in Evaluation. *Education and Treatment of Children, 21*(2), 209-226.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. Dans D. Pepler & K. Rubin (Éds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program*. Boulder, Colorado: University of Colorado, Center for the study and prevention of violence, Institute of behavioral science.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: an observational study. *Social Development, 13*, 255-277.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000a). It hurts a hell of a lot: The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International, 21*, 359-376.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000b). I'm in, you're out: Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution and Gender, 2*, 19-46.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 242-266.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and indirect aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.
- Pronk, R. E., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2010). It's "mean," but what does it mean to adolescents ? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research, 25*(2), 175-204.

- Skara, S., Pokhrel, P., Weiner, M. D., Sun, P., Dent, C. W., & Sussman, S. (2008). Physical and relational aggression as predictors of drug use: Gender differences among high school students. *Addictive Behaviors, 33*, 1507-1515.
- Ragin C.C. (1987). *The comparative method*. Berkeley, CA: University of California Press:
- Royer, É. (2001). Violence à l'école et politiques de formation des enseignants. Dans E. Debarbieux & C. Blaya (Éds.), *Violences à l'école et politiques publiques* (p. 181-192), Paris, FR: ESF.
- Russell, B., Kraus, S. W., & Ceccherini, T. (2010): Student Perceptions of Aggressive Behaviors and Predictive Patterns of Perpetration and Victimization: The Role of Age and Sex. *Journal of School Violence, 9*(3), 251-270.
- Simmons, R. E. (2002). *Odd girl out*. Orlando, FL: Harcourt.
- Tackett, J. L., & Ostrov, J. M. (2010). Measuring relational aggression in middle childhood in a multi-informant multi-method study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32*(4), 490-500.
- Talbott, E., Celinska, D., Simpson, J., & Coe, M. G. (2002). "Somebody else making somebody else fight": Aggression and the social context among urban adolescent girls. *Exceptionality, 10*, 203-220.
- Tremblay, R. E., Boulerice, B., Harden, P. W., McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R. O., & Zoccolillo, M. (1996). Les enfants du Canada deviennent-ils plus agressifs à l'approche de l'adolescence ? Dans Développement des ressources humaines du Canada (Éd.), *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (p. 145-156). Ottawa, ON : Statistique Canada.
- Tremblay, R. E., Mâsse, L. C., Pagani, L., & Vitaro F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment. Dans R. D. Peters & R. J. McMahon (Éds.). *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (p. 268-298), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health, 9*(1), 8-23.

- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: Guilford Press.
- Underwood, M. K. (2004). Glares of contempt, eye rolls of disgust, and turning away to exclude: Understanding nonverbal forms of social aggression among girls. *Feminism and Psychology, 14*, 371-375.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior, 35*(5), 357-375.
- Underwood, M.K., & Coie, J.D. (2004). Future directions and priorities for prevention and intervention. In M. Putallaz & K.L. Bierman (Éds.), *Aggression, antisocial behavior and violence among girls*. (p. 289-311). New York, NY: Guilford Press.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development, 74*, 1628-1638.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2–10. *Aggressive Behavior, 33*(4), 314-326.
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics, 111*(6), 1312-1317.
- Verlaan, P., Déry, M., Beaugard, L-A., Charbonneau, M-N. et Pausé, R. (2006). Les programmes d'intervention efficaces chez les filles d'âge scolaire primaire. Dans P. Verlaan & M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir* (chap. 10, p. 281-314). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., Déry, M., Besnard, T., Toupin, J., & Pausé, R. (2009). Agresser sans frapper : un regard sur les conduites d'agression indirecte. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M. Alles-Jardel, M. A. Provost & G. M. Tarabulsy (Éds.), *Conduites agressives chez les enfants* (pp. 38-58). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., Boisvert, I., Lizotte, C. & Bigras, M. (2010). Détection précoce des garçons et des filles qui ont des troubles du comportement extériorisés au primaire et probabilité de recevoir des services spécialisés. Dans M. Déry, A.-S. Denault & J.-P. Lemelin (Éds.), *Aide aux jeunes en difficulté de comportement : regards sur nos pratiques* (pp. 221-248). Sherbrooke, QC : Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., & Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ? *Revue Criminologie*, 38(1), 9-39.
- Verlaan P., & Turmel, F. (2007). *L'agression indirecte : Cette violence qu'on ne voit pas. Trousse de sensibilisation à l'agression indirecte à l'intention des élèves, des parents et du personnel enseignant du primaire*. Montréal, QC : Le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales.
- Verlaan, P., & Turmel, F. (2010). Implementation and outcome evaluation of a program for raising awareness of indirect and relational aggression in elementary schools: A preliminary study. *School Psychology Review*, 39, 508-535.
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13(4), 495-514.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and indirect bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.
- Xie, H., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2003). Different forms of aggression among inner-city African American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology*, 41, 355-371.
- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D., & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11(2), 205-224.
- Yoon, J., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescence*, 24, 303-318.

Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.

Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools, 43*(3), 297-312.