

Article original

# Validité de construit du questionnaire rBVQ d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (*bullying*) auprès d'élèves français de cycle 3

## *Bullying in school: Construct validity of the French version of the Olweus revised Bully/victim Questionnaire (rBVQ)*

J. Guilheri<sup>a,\*</sup>, H. Cogo-Moreira<sup>b</sup>, V. Kubiszewski<sup>c</sup>, L. Yazigi<sup>b</sup>, A. Andronikof<sup>a</sup>

<sup>a</sup> EA 4430, laboratoire « IPSé – psychopathologie de l'identité, de la pensée et processus de santé », université Paris Ouest Nanterre–La-Défense, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre, France

<sup>b</sup> Département de « psychiatrie et psychologie médicale », université fédérale de São Paulo, 570, rue Borges-Lagoa, 04038 São Paulo, Brésil

<sup>c</sup> EA 3188, « laboratoire de psychologie » et FR « Educ », université de Franche-Comté, 1, rue de l'Orme-de-Chamars, 25000 Besançon, France

### Résumé

Ce travail a pour objectif de présenter la validation de construit du *Questionnaire Agresseur/Victime révisé* (*The revised Bully/Victim Questionnaire* [rBVQ]) auto-administré lors de passations collectives auprès d'écoliers français de cycle 3. Cet instrument permet d'identifier l'éventuelle implication d'un élève dans une situation de harcèlement scolaire, selon quatre profils : « agresseur », « victime », « agresseur/victime » et « neutre ». L'échantillon est composé de 802 enfants, âgés de 9 à 12 ans (âge moyen = 10,3) avec 52,4 % de filles et 47,6 % de garçons. Les enfants sont scolarisés dans les classes de CM1-CM2 de 24 écoles publiques françaises de quatre départements distincts. Les résultats des analyses factorielles montrent que les indices d'adéquation sont satisfaisants et atteignent les seuils requis. Une solution à deux facteurs s'est révélée être la plus adéquate pour rendre compte de la structure interne du questionnaire. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives en ce qui concerne le genre de l'enfant par rapport à leur compréhension du concept de *bullying*. Sur l'ensemble de l'échantillon, 26,8 % des enfants présentent un profil « victime » ; 5,6 % celui d'« agresseur » ; 14,6 % celui d'« agresseur/victime » et 53 % sont « neutres ». Cette étude présente ainsi un outil francophone ayant une bonne validité interne pour évaluer le harcèlement scolaire, ce dernier est facile à administrer et adapté aux écoliers de cycle 3.

© 2015 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

**Mots clés** : Enfants ; Victimisation ; Harcèlement scolaire ; *Bullying* ; Étude de validité de construit ; *The revised Bully/Victim Questionnaire* (rBVQ)

### Abstract

Bullying is a worldwide phenomenon in schools. One of the most used instruments to measure bullying is a self-report method realized by Dan Olweus. The aim of this study is to present the construct validity of *The revised Bully/Victim Questionnaire* [rBVQ] (Olweus) in its French version. The participants are 802 school children aged 9–12 (mean age = 10.3), including 52.4 % of girls and 47.6 % of boys. In the methods, the rBVQ was administered collectively in classrooms, by the researcher and the administration lasted 15–20 minutes. Traditionally, the rBVQ enable to identify four profiles of children's involvement in bullying: "victim", "bully", "bully/victim" and "neutral". We performed factorial analyses: an exploratory factor analysis (EFA); a confirmatory factor analysis (CFA) and a multi-group confirmatory factor analyses (MGCFAs). Our results found satisfying indices of adequacy with the 2-factor initial model. Scalar invariance for the gender was achieved, meaning children who have

\* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : [juguilheri@gmail.com](mailto:juguilheri@gmail.com) (J. Guilheri).

the same score on the latent scores for one of the “bullying” domains would obtain the same score on the observed variable regardless of their group (boys/girls). In total, 26.8 % of the children displayed a profile of “victim”, 5.6 % of “bully”, 14.6 % of “bully/victim” and 53 % were “neutral”. The French version of the rBVQ has a good internal validity, is easy to administer collectively and is adequate for use with children of 9 to 12 years of age.

© 2015 Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

*Keywords:* Bullying; School children; Revised *Bully/Victim Questionnaire* (rBVQ); Construct validity; French version

## 1. Introduction

La victimisation d'une personne considérée par un groupe comme déviante ou faible existe probablement depuis la nuit des temps, mais ce phénomène, en particulier tel qu'il se présente à l'école, n'est devenu que récemment un objet d'étude pour la psychologie et les sciences humaines. Tous les écrits de référence sur ce sujet [1–3] situent l'origine de ces études dans les pays scandinaves avec les travaux du psychiatre suédois P. Heinemann [4] sur le « mobbing » (*mobbing* en suédois) qui désigne la victimisation d'un écolier par un groupe. Par la suite, son collègue D. Olweus s'est intéressé à la personnalité des agresseurs plutôt qu'au phénomène de groupe et il a introduit le terme de *bullying* [5]. C'est aussi Olweus qui a construit une des premières échelles de mesure de ce comportement : le « Bully/Victime Questionnaire », qui a fait l'objet d'une révision en 1996 (*The Olweus revised Bully/Victim Questionnaire [rBVQ]*) [6].

Dans les pays francophones, la notion de *school-bullying* est traduite par les expressions « victimisation (ou victimation) scolaire », « harcèlement scolaire » ou encore « intimidation scolaire » [7]. Olweus définit le *bullying* comme un comportement d'agression dans le cadre scolaire caractérisé par trois aspects : l'intention de nuire, la dissymétrie des forces (la violence du plus fort envers le plus faible) et le caractère répétitif du comportement [5]. « Harcèlement scolaire » étant le terme dédié dans les travaux francophones [8–11] ; et dans les écrits émanant du ministère de l'Éducation nationale (notamment dans les campagnes de prévention lancées depuis les années 2000), c'est celui que nous utiliserons ici.

### 1.1. Prévalences

Les prévalences de victimes et d'agresseurs dans le contexte du harcèlement scolaire sont très variables selon les pays, le genre et l'âge des élèves. Selon Cook et al. [12], le pourcentage général (garçons et filles) de victimes et celui des agresseurs (mis entre parenthèses) est estimé à : 23,9 % en Angleterre (15 %) ; 16,8 % en Finlande (16,2 %) ; 6,7 % en Suisse (10,3 %) ; 21,5 % aux États-Unis (17,9 %) ; 31,5 % au Canada (33 %) ; 42,5 % en Nouvelle Zélande (44 %) et 10,4 % au Japon (16,5 %).

Cependant, ces taux diffèrent largement selon les recherches. Ainsi, pour les prévalences concernant les études sur le harcèlement scolaire, il est très important de prendre en considération la méthodologie employée (questionnaires, entretiens, observations, *focus-groups*, etc.) et la source des données (l'enfant ou l'adolescent lui-même, les parents, les professeurs, les pairs,

etc.) [13]. De plus, pour que de telles estimations soient plus fidèles sur ce phénomène, il faut considérer davantage les différences des origines ethniques et sociales des élèves ; la taille de l'école et la taille des classes ; l'analyse statistique réalisée, entre autres [14].

En France, les études cherchant à cerner ce phénomène scolaire sont très récentes. Ces ouvrages se déploient généralement selon trois paradigmes : le paradigme sociologique [1,8,10] et le paradigme psychologique/médical [2,9,11,15,16]. L'adaptation et la validation française du questionnaire d'Olweus a récemment été réalisée par Kubiszewski et al. [11] sur un échantillon de 1422 adolescents de 14 à 17 ans, révélant que 15 % des élèves étaient impliqués en tant que « victimes », 8 % en tant qu'« agresseur » et 3 % en tant qu'« agresseur/victime ».

Il n'existe donc pas, à ce jour, d'instrument fiable d'évaluation du harcèlement scolaire chez les enfants, alors même que ce phénomène aux conséquences psychologiques lourdes [15] est présent dès l'école primaire. Par ailleurs, selon tous les indicateurs internationaux, ce type de comportement ne fait que s'accroître en quantité et gravité [17–22].

L'objectif de cet article est de présenter les analyses de la validité de construit d'une adaptation française du rBVQ destinée à l'évaluation des comportements de harcèlement chez les écoliers.

### 1.2. Le questionnaire *The Olweus revised Bully/Victim Questionnaire* (rBVQ)

Cet outil a été construit par D. Olweus et il peut être intitulé en français « Questionnaire Agresseur/Victime révisé ». Ici, nous ferons référence à cet instrument notamment par l'acronyme « rBVQ ». Olweus l'a révisé en 1996 [6] et ensuite a réalisé une vaste étude de validité en 2003 [23].

Le rBVQ est un instrument composé de 18 items, répartis en deux sous-échelles. Il débute par une définition détaillée (écrite et orale) du phénomène de harcèlement. La première sous-échelle porte sur les agissements agressifs potentiellement subis par l'enfant dans le milieu scolaire (sous-échelle « victime ») et la deuxième sous-échelle contient des items relatifs aux agissements agressifs potentiellement adoptés par l'enfant dans le milieu scolaire.

Chacune des sous-échelles comporte 9 items. Le premier est une question globale (« À quelle fréquence as-tu subi/as-tu eu les types de comportements décrits ci-dessus ? »), suivi de sept items spécifiques portant chacun sur des agissements particuliers, tels que agressions verbales, agressions physiques, exclusion, rumeurs, vol ou détérioration des affaires d'autrui,

menace et remarques méchantes (« Des camarades se sont-ils moqués de toi ou t'ont-ils donné des surnoms méchants ou insulté ? ; as-tu poussé, bousculé, tapé ou enfermé dans une pièce un ou plusieurs camarade(s) ? »). Pour chaque question, une période de référence est spécifiée (durant les deux/trois derniers mois). Le dernier item de chaque sous-échelle porte sur la durée de ces comportements (« Pendant combien de temps ces situations ont-elles duré ? / Depuis combien de temps ces situations durent-elles ? »).

Pour les items « global » et « spécifiques », l'élève indique la fréquence à laquelle les agissements agressifs surviennent : « jamais » (je n'ai jamais subi/fait cela) ; « seulement une ou deux fois » ; « deux ou trois fois par mois » ; « environ une fois par semaine » ; « plusieurs fois par semaine ». La fréquence « 2 à 3 fois par mois » (ou plus) a été fixée par Solberg et Olweus [23] comme étant le seuil à retenir pour identifier qu'un enfant est impliqué dans une situation de harcèlement. La validité de ce seuil a été attestée par ailleurs [11].

L'élève indique ainsi la durée des agissements avec une des options suivantes : « cela n'est jamais arrivé dans les deux/trois derniers mois » ; « cela dure depuis/a duré environ une semaine ou deux » ; « cela dure depuis/a duré environ un mois » ; « cela dure depuis/a duré environ 6 mois » ; « cela dure depuis/a duré environ un an » ; « cela dure depuis plusieurs années ».

Traditionnellement, cet instrument permet d'identifier quatre profils d'élèves : « agresseur », « victime », « agresseur/victime » et « neutre ». Le profil est déterminé par l'étude de la fréquence maximale à laquelle un élève a été impliqué en tant que victime ou agresseur. Les enfants qui rapportent avoir uniquement subi ces agissements nuisibles « deux ou trois fois par mois » ou plus sont classés dans le profil « victime » ; ceux qui rapportent avoir uniquement été auteur de ces agissements nuisibles « deux ou trois fois par mois » ou plus sont classés dans le profil « agresseur » ; les enfants qui déclarent avoir, à la fois, subi et été auteurs de ce type d'agressions « deux ou trois fois par mois » ou plus sont identifiés en tant qu'« agresseurs/victimes » et enfin, ceux qui rapportent une fréquence inférieure à « deux ou trois fois par mois » tant pour les items de la sous-échelle « victime » que pour ceux de la sous-échelle « agresseur » sont considérés comme étant « neutres ».

## 2. Méthode

### 2.1. Procédés préalables

Une autorisation de la CNIL a été obtenue pour l'usage et l'archivage des données numériques des participants car celles-ci ont été recueillies anonymement auprès des élèves par un questionnaire papier auto-administré et ensuite, transmises et archivées anonymement dans une base de données pour la réalisation des analyses statistiques.

Le comité de protection des personnes d'Île-de-France VI a accordé un avis de non-opposition à la recherche. Par ailleurs, l'obtention d'une autorisation formelle des inspecteurs chargés des circonscriptions de l'Éducation nationale auxquelles appartenait chaque école a été fondamentale.

Enfin, l'autorisation des responsables légaux des enfants a été sollicitée par le biais d'une lettre de consentement libre et éclairé et l'accord ou le désaccord de l'enfant lui-même a toujours été pris en compte.

### 2.2. Recrutement des participants

Dans les écoles qui ont accepté de participer à l'étude, le questionnaire a été proposé dans les classes de CM1 et CM2 en présence du premier auteur et de l'enseignant. Ce dernier était informé des buts de l'étude et il avait pour consigne de rester discret et, surtout, de ne pas regarder le matériel des enfants. Le recueil des données s'est déroulé durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2012/2013.

### 2.3. Présentation de l'instrument

Le questionnaire utilisé dans cette étude correspond à la version française du rBVQ [6,11] présenté dans l'introduction. Pour rappel, le questionnaire débute par une définition détaillée du phénomène de harcèlement et reprend précisément les agissements concernés, soient ceux subis et/ou émis par l'enfant (e.g. « se moquer méchamment d'un camarade », « le pousser ou le bousculer fort », « raconter des histoires méchantes sur lui », etc.) afin d'attirer leur attention aux agissements intentionnels qui caractérisent le harcèlement. Il est également précisé à l'élève que les taquineries amicales ou encore, que les bagarres entre élèves de même force ne relèvent pas du harcèlement. Notons que, pour cette étude, les consignes verbales ont été adaptées dans un langage plus accessible aux enfants.

La lecture à haute voix de la définition du phénomène et des différentes précisions étaient suivies par des explications verbales complémentaires qui visaient à améliorer la compréhension, par les élèves, des trois éléments caractérisant un cas de harcèlement : l'intentionnalité de nuire à autrui, la répétition du comportement et la dissymétrie de forces entre les élèves impliqués. Les enfants ont été fortement encouragés à être honnêtes dans leurs réponses et le caractère anonyme de l'étude leur a été systématiquement rappelé. Afin de garder un rythme uniforme dans l'avancement du questionnaire et pour pallier d'éventuelles difficultés de lecture de certains élèves, une lecture à haute voix de chaque item a été réalisée. Dès que nécessaire, des explications supplémentaires étaient apportées (e.g., expliciter le sens du mot « rumeur »).

Les passations étaient collectives ; elles se déroulaient au sein des classes et duraient entre 15 et 20 minutes.

### 2.4. Analyses statistiques

La technique de lecture optique de caractères Optical Mark Reading (OMR) des questionnaires a été utilisée pour l'extraction des données qui, ensuite, ont été exportées vers le logiciel statistique « Mplus ».

Nous avons procédé à trois types d'analyses : une analyse factorielle exploratoire (AFE) sur un échantillon randomisé

(50 % de l'échantillon), une analyse factorielle confirmatoire (AFC) sur l'autre moitié de l'échantillon (50 % de l'échantillon restant) et une pour groupes multiples (AFCMG).

Ces analyses sont nécessaires pour investiguer si la structure factorielle, celle du construit sous-jacent au phénomène de harcèlement, possède une configuration pour enfants analogue à celle des adolescents démontrée lors des études précédentes. Ces analyses factorielles servent ainsi à déterminer la validité de construit du questionnaire rBVQ, c'est-à-dire, de s'assurer que l'outil mesure bien ce qu'il est censé mesurer : le concept de harcèlement.

La première analyse, l'AFE, sert à déterminer le nombre de variables sous-jacentes continues (ou facteurs) qui sont nécessaires pour expliquer les corrélations entre un ensemble de variables observées (les items de l'instrument). L'AFE préliminaire était incontournable étant donné que notre questionnaire introduisait des changements substantiels par rapport aux précédents, à savoir que les questions avaient été adaptées, qu'il concernait des enfants plus jeunes que dans les études précédentes et, enfin, qu'il était auto-administré en situation collective (et non administré en entretien individuel). Lors de l'AFE, des solutions d'un à quatre facteurs ont été demandées et le critère de Kaiser (*Kaiser eigenvalue-greater-than-one rule*) a été utilisé pour la décision du nombre de facteurs à retenir. Pour chacune des solutions de l'AFE, des indices d'adéquation ont été examinés. Il a été utilisé l'estimateur *Weighted least squares means and variance adjusted* (WLSMV) et la rotation oblique (geomin) avec des poids factoriels supérieurs à 0,32 (valeur pertinente pour constituer les facteurs) [24].

À partir des solutions trouvées à l'AFE, les analyses de l'AFC ont été effectuées. Les mêmes indices d'adéquation ont été utilisés tant pour l'AFE que pour l'AFC. Ils ont été considérés comme satisfaisants lorsqu'ils atteignaient les valeurs suivantes : le Root Mean Square Error Aproximation (RMSEA)  $\leq 0,06$  ; le Comparative Fit Index (CFI) et le Tucker-Lewis Index (TLI)  $\geq 0,95$  ; le Standardized Root Meansquare Residual (SRMR)  $< 0,08$  [25,26] et le Weighted Root Mean Square Residual (WRMR)  $< 0,90$ . En outre, un  $\chi^2$  non significatif ( $p \geq 0,05$ ) était souhaité, indiquant que le modèle testé ne différait pas du modèle théorique. Notons que le  $\chi^2$  est sensible aux grands échantillons. Ainsi, plus grand est l'échantillon et plus grande est la possibilité de rejet de l'hypothèse nulle.

Des études précédentes ayant suggéré qu'il y aurait quelques différences dans la compréhension du concept de harcèlement selon le genre [7,27,28], nous avons donc testé l'invariance du modèle pour les filles et les garçons. Pour ce faire, une analyse factorielle confirmatoire pour groupes multiples (AFCMG) était nécessaire. Cette dernière est importante en psychométrie pour vérifier, en l'occurrence, que les dimensions « victime » et « agresseur » du questionnaire rBVQ restent toujours présentes quand ce dernier est administré à différents groupes (ici, il s'agit des groupes « garçons » vs « filles ») et également, pour vérifier si chaque item du rBVQ mesure bien le même construit sous-jacent.

Ainsi, l'AFCMG a été réalisée en trois phases hiérarchiquement consécutives :

- le modèle théorique du construit sous-jacent est constitué de deux facteurs et testé séparément pour les filles et les garçons ;
- l'invariance configurale est testée sur le même nombre de facteurs et sur le même nombre de poids factoriels fixes entre les groupes « garçons » versus « filles » (dans cette phase, les moyennes des facteurs du modèle théorique du construit sont fixées à zéro dans les deux groupes) ;
- le niveau le plus strict est testé, appelé invariance scalaire, où les poids factoriels et les seuils sont définis comme étant égaux pour les deux groupes, ceux des garçons versus des filles (à ce niveau, les moyennes des facteurs du construit sont fixés à zéro pour un des groupes et reste libre pour l'autre groupe).

Les profils ont été identifiés en conformité avec la méthode décrite dans la présentation du questionnaire rBVQ, en tenant compte de la fréquence la plus élevée indiquée par l'enfant dans les questions globales et spécifiques et en utilisant le seuil de « 2 à 3 fois par mois » comme seuil permettant de caractériser le phénomène du harcèlement. Il est à noter que ces questions concernant la durée des agissements ne présentent pas de seuil et ne sont pas directement prises en compte pour l'identification du profil de l'élève.

### 3. Résultats

#### 3.1. Échantillon

Vingt-quatre écoles ont accepté de collaborer à cette étude, avec l'accord préalable de leur circonscription (six au total). Quarante-trois classes de cycle 3 ont ainsi participé. L'échantillon se compose de 802 écoliers français (47,6 % de garçons ; 52,4 % de filles) avec un âge moyen de 10,3 ans (9–12 ans, écart-type de 0,7). Ces enfants sont issus de quatre départements : Ardennes ( $n=197$ ) ; Île-de-France ( $n=314$ ) ; Loir-et-Cher ( $n=84$ ) et Var ( $n=207$ ). Le taux de participation s'élève à environ 90 % des enfants sollicités pour lesquels nous avons donc obtenu leur accord et celui de leurs responsables.

L'origine sociogéographique des participants est hétérogène : 65 % des écoliers sont issus de zones urbaines (dont 38 % scolarisés dans des dispositifs d'éducation prioritaire) et 35 % proviennent de zones rurales ou de petites communes (dans lesquelles aucune des écoles ne faisaient partie des dispositifs d'éducation prioritaire).

#### 3.2. Analyses statistiques

##### 3.2.1. Analyse factorielle exploratoire

L'AFE a été réalisée sur un échantillon randomisé de 50 % de la base des données ( $n=401$ ) et présente des indices d'adéquation satisfaisants : RMSEA = 0,042 ; CFI = 0,99 ; TLI = 0,987 et SRMR = 0,057. Comme attendu, au regard de la taille de l'échantillon, le  $\chi^2$  se révèle être le seul indicateur pour lequel le seuil atteint ne correspond pas aux standard admis ( $\chi^2 = 208,185, p < 0,001$ ).

Le **Tableau 1** présente les résultats de l'analyse factorielle réalisée pour un modèle à deux facteurs. Parmi les quatre

Dans cette équation,  $\lambda_i$  est le poids factoriel de l' $i$ ème indicateur et  $\theta$  est la variance résiduelle<sup>1</sup> de l'item. Par exemple, pour le facteur « Victime », elle produit la formule suivante :

$$\rho = \frac{(0,914 + 0,823 + 0,627 + 0,720 + 0,603 + 0,728 + 0,671 + 0,786 + 0,891)^2}{(0,914 + 0,823 + 0,627 + 0,720 + 0,603 + 0,728 + 0,671 + 0,786 + 0,891)^2 + (0,164 + 0,322 + 0,607 + 0,481 + 0,637 + 0,470 + 0,549 + 0,382 + 0,206)}$$

solutions recherchées, celle à deux facteurs s'est montrée la plus adéquate, confirmant ainsi les résultats obtenus dans les études précédentes.

Par ailleurs, les résultats ont indiqué que les poids factoriels des items supposés appartenir à la dimension « victime » saturent faiblement (<0,32) la dimension « agresseur » et, d'autre part, les items supposés appartenir à la dimension « agresseur » présentent un faible poids factoriel sur la dimension « victime » (<0,32). Cela atteste donc de l'unidimensionnalité de l'item : chacun des items spécifiques appartient soit à la dimension « victime », soit à la dimension « agresseur ».

Les deux facteurs ont été intitulés « Victime » et « Agresseur » et ils ont des corrélations modérées entre eux ( $r=0,58$  pour l'ensemble des items). En considérant que le modèle théorique en question n'est pas unidimensionnel, ce qui enfreint l'une des prémisses pour le calcul de l'Alpha de Cronbach [29,30], un autre indice de fiabilité pour les facteurs a été privilégié. Cet indice a été calculé selon les résultats de l'AFC, tel que proposé par plusieurs auteurs [31,32].

L'équation ci-dessous peut être utilisée pour le calcul de l'indice de fiabilité en utilisant des poids factoriels standardisés à condition que les variances résiduelles ne soient pas corrélées.

Pour le facteur « Victime », la fiabilité selon le modèle multidimensionnel a été 0,922 et pour le facteur « Agresseur » 0,925.

### 3.2.2. Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC)

L'analyse factorielle confirmatoire pour la solution à deux facteurs présente des indices d'adéquation satisfaisants : RMSEA = 0,038 ; CFI = 0,990 ; TLI = 0,988 et WRMR = 0,874. Comme attendu, le  $\chi^2$  a été le seul indicateur pour lequel le seuil atteint ne correspond pas aux standard admis ( $\chi^2 = 206,652^*$ ,  $p < 0,001$ ) dû à la taille de l'échantillon.

### 3.2.3. Analyse Factorielle Confirmatoire pour groupes multiples (AFCGM)

En ce qui concerne l'analyse de l'invariance du modèle retenu en fonction du genre, dans chacun des trois niveaux d'invariance, le modèle possède des bons indices d'adéquation : CFI > 0,95 ; TLI > 0,95 ; RMSEA < 0,06. Le premier niveau le plus strict (celui de l'invariance scalaire) a été testé contre le deuxième niveau plus strict (celui de l'invariance configurale) et a révélé une valeur de  $p = 0,1042$  ( $p > 0,05$ ). L'invariance scalaire a révélé ainsi que les enfants qui ont des scores identiques sur les scores sous-jacents pour l'un des domaines de harcèlement obtiendraient le même score sur la variable observée quel que soit leur groupe (genre). Donc, on ne rejette pas l'hypothèse nulle de l'absence de différence entre les deux modèles (le scalaire vs le configural), en indiquant que les poids factoriels et les seuils des deux facteurs sont invariants pour les sexes. En d'autres mots, le concept sous-jacent au construit théorique des 18 items du rBVQ ne présente pas de différence selon le sexe du participant : les garçons et les filles ont une même compréhension du concept de harcèlement.

### 3.2.4. Profils dans le harcèlement scolaire

Le **Tableau 2** présente la prévalence des écoliers français de cycle 3 appartenant aux différents profils du harcèlement.

## 4. Discussion

Cette étude avait pour objectif de présenter la validité de construit de l'adaptation française du rBVQ d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire chez les écoliers de cycle 3.

D'abord, l'analyse factorielle exploratoire nous a permis de vérifier que la solution à deux facteurs du rBVQ (une dimension « victime » et une dimension « agresseur ») est satisfaisante et conforme à celle précédemment établie lors de la conception

Tableau 1

Analyse factorielle exploratoire (AFE) du rBVQ (18 items) : modèle à deux facteurs et poids factoriels des items ( $n = 401$ ).

Item	Facteur 1 « Victime »	Facteur 2 « Agresseur »
QG victime	0,906*	0,042
QS1 victime	0,788*	-0,017
QS2 victime	0,630*	-0,058
QS3 victime	0,757*	0,142*
QS4 victime	0,675*	-0,182*
QS5 victime	0,672*	0,005
QS6 victime	0,721*	-0,062
QS7 victime	0,692*	0,015
Q durée	0,838*	0,092
QG agresseur	-0,073	1,013*
QS1 agresseur	-0,076	0,818*
QS2 agresseur	-0,002	0,614*
QS3 agresseur	0,022	0,712*
QS4 agresseur	0,170	0,413*
QS5 agresseur	0,209*	0,545*
QS6 agresseur	0,021	0,548*
QS7 agresseur	0,107	0,575*
Q durée	0,071	0,865*

\* Niveau de significativité  $p < 0,05$ .

QG : question globale ; QS : question spécifique ; Q durée : question sur la durée des agissements subis/perpétrés.

<sup>1</sup> La variance résiduelle pour un indicateur donné peut être obtenue de la façon suivante :  $1 - (\text{poids factoriel})^2$ . Par exemple, pour l'item « QG victime », la variance résiduelle serait :  $1 - (0,914)^2 = 0,164$ .

Tableau 2  
Prévalence des profils de harcèlement chez les écoliers français de cycle 3.

Profils des enfants dans les cas de harcèlement scolaire % (n = 802)	
Victime	26,8 % (215)
Agresseur	5,6 % (45)
Agresseur/Victime	14,6 % (117)
Neutre	53,0 % (425)
Total	100 % (802)

de cet instrument [6] et également, à celle mise en évidence lorsque l'outil est administré lors d'entretiens individuels auprès d'adolescents [11].

Ensuite, l'analyse factorielle confirmatoire a révélé des indices d'adéquation satisfaisants. En effet, la grande majorité des indicateurs présentent les seuils attendus attestant de la validité du modèle à deux facteurs pour rendre compte de la structure interne du rBVQ. Seul le résultat du Chi<sup>2</sup> dénote, ce qui s'explique en considérant la taille de notre échantillon pour laquelle ce test est très sensible.

De même, nous avons vérifié, par des analyses factorielles confirmatoires pour groupes multiples, qu'il n'y a pas de différence significative entre garçons et filles dans la compréhension du concept de harcèlement car les enfants conservaient les mêmes scores sous-jacents pour l'un des domaines de harcèlement para rapport à la variable observée (l'item) quel que soit le genre.

L'utilisation du seuil recommandé par Solberg et Olweus [23] (agissements subis et/ou perpétrés 2 à 3 fois par mois ou plus) nous a permis d'obtenir les prévalences des élèves impliqués dans les différents profils du harcèlement. Ces prévalences sont, en partie, comparables à celles identifiées dans la littérature internationale [12,33,34].

Cette étude permet d'attester de la validité de construit du « revised Bully/Victim Questionnaire » (rBVQ) adapté aux jeunes enfants. Il peut être appliqué en groupe, par auto-administration, sans affaiblir les caractéristiques psychométriques de cet outil.

## 5. Conclusion

Les conduites de harcèlement dans le cadre scolaire sont actuellement en expansion et bien documentées pour les adolescents mais assez méconnues à l'école primaire. Notre étude révèle pourtant que 47 % des enfants de 9 à 12 ans sont concernés en tant que victime, agresseur ou à la fois agresseur et victime. Il est donc essentiel de pouvoir repérer ces conduites afin de mettre en place des interventions de prévention adaptées selon la spécificité des agissements agressifs.

Notre étude montre que le rBVQ d'Olweus présente de bonnes qualités psychométriques internes dans sa version française, qu'il est aisément compréhensible par les enfants de CM1 et CM2 et qu'il peut être administré en groupe. Il doit, toutefois, pour des raisons de confidentialité évidentes, être administré par une personne extérieure à l'école.

Ce questionnaire s'avère ainsi être un instrument qui peut être déployé pour le repérage, pour la compréhension des types

et des fréquences des situations agressives et nuisibles vécues par les enfants. Ainsi, des interventions de prévention pourraient être déployées dans les établissements scolaires et ajustées en tenant compte des spécificités locales révélées par le rBVQ.

## Remerciements

Nos sincères remerciements à M. François Muller (DGESCO, DRDIE) et aux inspecteurs de circonscription Mme Françoise Cazals, Mme Claire Boniface, Mme Carole Saillard, Mme Frédérique Picart, Mme Christine Barraud et M Patrice Lemoine et à tous les directeurs d'écoles, enseignant(e)s, parents et enfants qui ont aimablement accepté de participer à notre recherche.

Nous remercions également les psychologues scolaires Mme Nadine Barbeillon, Mme Ghislaine Ruckebusch-Debray et Mme Christiane Ciabrini pour leur soutien. Notre merci au Dr Tarek Bakfalouni, démographe expert de la technique de lecture optique « OMR » et Mme Anne-Marie Pialoux pour leur investissement à notre étude et à Philippe Marques pour sa relecture attentive.

Cette étude de validation a été réalisée avec le soutien de la coordination de perfectionnement de personnel en niveau supérieur – CAPES/Brésil (BEX 0966/12-6) et s'inscrit dans le cadre d'une recherche internationale qui fera l'objet de futures publications.

## Déclaration d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.

## Références

- [1] Debarbieux E. *La violence en milieu scolaire – 1 – État des lieux*. Paris: ESF; 1996.
- [2] Fontaine R, Réveillère C. Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire : description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Ann Med Psychol Rev Psychiatr* 2004;162(7):588–94 [cited 2014 May 7] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0003448704001428>
- [3] Schott RM, Søndergaard DM. *School bullying: new theories in context*. New York: Cambridge University Press; 2014, 478p.
- [4] Heinemann PP. *Mobbning: Gruppvald blant vavn ok vuxna (Bullying: group violence among children and adults)*. Stockholm: Natur och Kultur; 1973.
- [5] Olweus D. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing; 1993.
- [6] Olweus D. *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: University of Bergen; 1996.
- [7] Smith PK, Cowie H, Olafsson RF, Liefvooghe APD, Almeida A, Araki H, et al. Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a 14-country international comparison. *Child Dev* 2002;73(4):1119–33 [cited 2014 May 8] <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=12146737&lang=fr&site=ehost-live>
- [8] Debarbieux E, Blaya C. *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF; 2002.
- [9] Catheline N. Harcèlements en milieu scolaire. *Enfance Psy* 2009;45(4):82 [cited 2014 Jul 3] <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2009-4-page-82.htm>
- [10] Debarbieux É. *À l'école des enfants heureux. Enfin presque*. UNICEF; 2011.

- [11] Kubiszewski V, Fontaine R, Chasseigne G, Rusch E. Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Ann Med Psychol Rev Psychiatr* 2014;(172):261–7 [cited 2014 May 7] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0003448713002552>
- [12] Cook CR, Williams KR, Guerra NG, Kim TE. Variability in the prevalence of bullying and victimization: a cross-national and methodological analysis. In: *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. Routledge: New York, NY; 2010. p. 614.
- [13] Coyne I, Monks CP. An overview of bullying and abuse across settings. *Bullying in different contexts* [Internet]. Cambridge University Press; 2011 <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511921018.011>
- [14] Stassen Berger K. Update on bullying at school: science forgotten? *Dev Rev* 2007;27(1):90–126 [cited 2014 May 7] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027322970600061X>
- [15] Houbre B, Dodeler V, Peter L, Auxéméry Y, Lanfranchi JB, Tarquinio C. Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs : cas de la victimisation à l'école. *Evol Psychiatr* 2012;77(1):1–14 [cited 2014 May 8] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014385511000995>
- [16] Delannoy Y, Tournel G, Tonnel C, Turck D, Hedouin V, Gosset D. Violences en milieu scolaire : 20 ans d'observations médico-légales en région Nord Pas-de-Calais. *Arch Pediatr* 2014;21(8):845–51 [cited 2014 Sep 14] <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0929693X14002164>
- [17] Craig W, Harel-Fisch Y, Fogel-Grinvald H, Dostaler S, Hetland J, Simons-Morton B, et al. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health* 2009;54(Suppl. 2):216–24.
- [18] Román M, Murillo JF. Latin America: school bullying and academic achievement. *CEPAL Review* 2011;2011(104):37–53.
- [19] Smith PK. *Bullying in schools: 30 years of research*. Bullying in different contexts [Internet]. Cambridge University Press; 2011 <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511921018.003>
- [20] Sourander A, Helstelä L, Helenius H, Piha J. Persistence of bullying from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse Negl* 2000;24(7):873–81 [cited 2014 Jul 6] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213400001460>
- [21] Barker ED, Arseneault L, Brendgen M, Fontaine N, Maughan B. Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 2008;47(9):1030–8.
- [22] Nocentini A, Menesini E, Salmivalli C. Level and change of bullying behavior during high school: a multilevel growth curve analysis. *J Adolesc* 2013;36(3):495–505 [cited 2014 May 7] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197113000377>
- [23] Solberg ME, Olweus D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggress Behav* 2003;29(3):239–68 [cited 2014 Jun 10] <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2003-03966-006&lang=fr&site=ehost-live>
- [24] Comrey AL, Lee HB. *A first course in factor analysis*. Hillsdale. 2 ed. NJ: Erlbaum; 1992.
- [25] Hu LT, Bentler PM. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Struct Equ Model* 1999;(6):1–55.
- [26] Kline RB. *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY US: Guilford Press; 2005.
- [27] Madsen KC. Differing perceptions of bullying and their practical implications. *Educ Child Psychol* 1996;13(2):14–22.
- [28] Veenstra R, Lindenberg S, Oldehinkel AJ, De Winter AF, Verhulst FC, Ormel J. Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Dev Psychol* 2005;41(4):672–82 [cited 2014 Jun 17] <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=16060813&lang=fr&site=ehost-live>
- [29] Raykov T. Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence for fixed congeneric components. *Multivar Behav Res* 1997;(32):329–54.
- [30] Raykov T. Bias of coefficient alpha for congeneric measures with correlated errors. *Appl Psychol Meas* 2001;(22):375–85.
- [31] Jöreskog KG. Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika* 1971;(36):109–33.
- [32] Dilton W, Goldstein M. *Multivariate methods and applications*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc; 1984.
- [33] Cook CR, Williams KR, Guerra NG, Kim TE, Sadek S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *Sch Psychol Q* 2010;25(2):65–83 [cited 2014 Jul 22] <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=2010-14197-002&lang=fr&site=ehost-live>
- [34] Clapp L. Review of school bullying: new perspectives on a growing problem. *J Youth Adolesc* 2013;42(12):1908–9.

Erratum

Erratum à l'article « Validité de construit du questionnaire d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (bullying) auprès d'élèves français de cycle 3 »  
[Neuropsychiatr. Enfance Adolesc. 63 (2015) 211–217]

J. Guilheri<sup>a,\*</sup>, H. Cogo-Moreira<sup>b</sup>, V. Kubiszewski<sup>c</sup>, L. Yazigi<sup>b</sup>, A. Andronikof<sup>a</sup>

<sup>a</sup> EA 4430, laboratoire « IPSé – psychopathologie de l'identité, de la pensée et processus de santé », université Paris Ouest Nanterre–La-Défense, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre, France

<sup>b</sup> Département de « psychiatrie et psychologie médicale », université fédérale de São Paulo, 570, rue Borges-Lagoa, 04038 São Paulo, Brésil

<sup>c</sup> EA 3188, « laboratoire de psychologie » et FR « Educ », université de Franche-Comté, 1, rue de l'Orme-de-Chamars, 25000 Besançon, France

Dans l'article « Validité de construit du questionnaire d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (bullying) auprès d'élèves français de cycle 3 » paru dans le numéro de juin 2015 de *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, une équation était manquante. À la cinquième page, suite au paragraphe « L'équation ci-dessous peut être utilisée pour le calcul de l'indice de fiabilité (...) », aurait dû se trouver (Fig. 1) :

$$\rho = \frac{(\sum_i \lambda_i)^2}{(\sum_i \lambda_i)^2 + \sum_i \theta_i}$$

Fig. 1. Équation pour le calcul de l'indice de fiabilité.

Par ailleurs, à la même page, la présentation de la formule était erronée. La voici corrigée (Fig. 2) :

$$\rho = \frac{(0,914 + 0,823 + 0,627 + 0,720 + 0,603 + 0,728 + 0,671 + 0,786 + 0,891)^2}{(0,914 + 0,823 + 0,627 + 0,720 + 0,603 + 0,728 + 0,671 + 0,786 + 0,891)^2 + (0,164 + 0,322 + 0,607 + 0,481 + 0,637 + 0,470 + 0,549 + 0,382 + 0,206)}$$

Fig. 2. Formule pour le calcul de l'indice de fiabilité du facteur « Victime » du rBVQ (18 items).

Nous prions les auteurs et les lecteurs de nous excuser pour cette erreur.