

UNIVERSITÉ FRANÇOIS – RABELAIS DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE « Sciences de l'Homme et de la Société »
[PSYCHOLOGIE DES AGES DE LA VIE]

THÈSE présentée par :

Kathleen HURÉ

soutenue le : **04 juillet 2014**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François – Rabelais de Tours**

Discipline/ Spécialité : **PSYCHOLOGIE**

**Traitement de l'information sociale et
statuts dans le bullying chez les
adolescents**

THÈSE dirigée par :
FONTAINE Roger

Professeur des universités, université François – Rabelais de Tours

RAPPORTEURS :
GUERRIEN Alain
GUIMARD Philippe

Professeur des universités, université Lille 3
Professeur des universités, université de Nantes

JURY :

FONTAINE Roger
GUERRIEN Alain
GUIMARD Philippe
LABRELL Florence

Professeur des universités, université François – Rabelais de Tours
Professeur des universités, université Lille 3
Professeur des universités, université de Nantes
Professeur des universités, université de Reims Champagne-
Ardenne

PENNEQUIN Valérie

Professeur des universités, université François – Rabelais de Tours

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur Roger FONTAINE pour la confiance qu'il m'a accordée pendant ces quatre années et pour avoir tenu le pari de m'accompagner dans cette aventure qu'est la thèse. Merci pour tout ce temps accordé, ces nombreux conseils, sa disponibilité et ces discussions passionnantes qui, déjà bien avant le début de ce périple, m'avaient donné l'envie de travailler à ses côtés. Merci infiniment !

Je remercie les Professeurs Alain GUERRIEN, Philippe GUIMARD, Florence LABRELL et Valérie PENEQUIN de m'avoir fait l'honneur d'accepter de juger ce travail de thèse.

Un grand merci à l'ensemble de l'équipe des doctorants du laboratoire de psychologie pour toutes les astuces échangées et le réconfort qu'ils ont souvent su me prodiguer. Merci à toute l'équipe du laboratoire EA 2114 et du programme A pour les nombreux conseils qu'ils m'ont donnés lors des exposés de mon travail. Merci à Brigitte GEFFRAY pour tout l'éclairage et le secours qu'elle a pu m'apporter lorsque je me suis (souvent) trouvée coincée au pied du mur.

Je souhaiterais également remercier tout particulièrement Violaine KUBISZEWSKI pour notre collaboration autour de la thématique du bullying pendant ces quelques années. Ses conseils ont été précieux et je n'aurai jamais pu présenter ce travail sans son aide.

Un grand merci à l'ensemble de l'équipe éducative du collège Condorcet de Fleury-les-aubrais pour avoir accueilli notre équipe de recherche et avoir supporté notre présence pendant de nombreux mois. Dans cette aventure, je remercie également Julie MAUFRAS, Flora VICTOIRE et Hélène GUERMEUR pour avoir largement contribué à ce que ce recueil de données se passe dans les meilleures conditions possibles, et d'avoir enduré mon stress à ce sujet. Votre aide a été d'un grand secours. Merci à tous les participants sans qui cette étude n'aurait jamais vu le jour.

Un immense merci amplement mérité à tous les membres de famille et amis pour leur patience immodérée, leur soutien moral et leur implication dans mon travail. Je vous aime tous très fort. Un merci tout particulier à mes parents pour m'avoir soutenue dans cette voie et ces études universitaires qui auront duré 10 ans. Je ne saurai jamais leur dire suffisamment à quel point je les aime.

Terminons par le meilleur. Un incommensurable merci à mon mari qui a été bien plus que mon roc dans cette aventure, qui m'a soutenue, voire même tellement portée pendant ces nombreux moments de doutes et d'angoisses. Merci de m'avoir toujours remotivée quand le moral n'était plus là, de m'avoir redonnée le sourire et la force d'avancer. Je n'aurais jamais pu mener ce travail jusqu'à bout sans lui, il a été ma lanterne. Je ne le dis peut-être pas assez mais il est tout pour moi et l'aboutissement de ce travail est autant une récompense pour lui que pour moi.

Résumé

Le bullying est un comportement agressif insidieux caractérisé par : sa répétitivité, sa dissymétrie (domination de l'agresseur sur la victime) et son intentionnalité (Olweus, 1993), dans lequel on identifie quatre statuts pour chaque individu : agresseur, victime, agresseur/victime, neutre. Si de nombreuses recherches se sont intéressées aux conséquences psychopathologiques du bullying sur les victimes, peu d'études ont été consacrées aux différences de fonctionnement psychologique des adolescents selon leur statut. Notre recherche se réfère au modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994). Celui-ci stipule l'existence de six étapes de traitement en interaction avec des processus centraux tels que la régulation des émotions et la gestion des compétences sociales.

Deux expériences ont été conduites. La première a eu pour objectif d'analyser les processus centraux mis en jeu lors du traitement de l'information sociale et la deuxième d'analyser la différenciation des modes de ce traitement.

Dans le cadre d'un entretien individuel et semi-directif, 717 collégiens ont répondu à différents questionnaires concernant le bullying et le traitement de l'information sociale. Dans les deux recherches nous avons procédé à des analyses statistiques. Les principaux résultats révèlent l'existence de profils de traitement de l'information différentiels propres à chaque statut. Les agresseurs, les victimes et les agresseurs/victimes montrent chacun des biais à la fois au niveau des processus centraux mais également au niveau des différentes étapes du traitement. Il existerait

donc des schémas cognitifs spécifiques selon les statuts dans le bullying. Ces résultats permettent de mieux comprendre le fonctionnement psychologique des adolescents impliqués dans des relations de bullying. La discussion ouvre de nouvelles perspectives pour sa prévention.

Mots clés : bullying, traitement de l'information sociale, agresseurs, victimes, agresseurs/victimes, adolescence, processus centraux, intimidation.

Abstract

Bullying is an insidiously aggressive behavior characterized by repetitiveness, asymmetry (a bully dominating his victim) and intent to do harm (Olweus, 1993). Any individual concerned will fall into one of four categories: bully, victim, bully/victim or not involved. If numerous researchers have taken an interest in the psychopathological impact of bullying on its victims, there have been few studies devoted to the differences in the psychology of adolescents depending on their status in bullying. Our research refers to the theoretical pattern of Crick and Dodge (1994) to process social information. They contend the information will be processed in six stages in interaction with the central nervous system which involves the regulation of emotions and the command of social skills.

We have carried out two experiments. The first aimed at analysing the central processes involved when dealing with social information and the second at analysing different types of information processing.

In the course of semi-structured individual interviews, seven hundred and seventeen (717) secondary school students answered different sets of questions about bullying and social information processing mechanisms. In both studies we have performed statistical analyses. The main results show different types of information processing depending on the status in bullying. Bullies, victims and bully/victims all show biases both as regards the central processes and the different stages of the information processing. It would thus appear there are specific cognitive

patterns depending on the status in bullying. The results shed light on the psychology of the adolescents involved in bullying. The discussion opens new prospects as far as prevention is concerned.

Keywords: bullying; social information processing mechanisms; bullies; victims. bully/victims, adolescence, central processes, intimidation.

Table des matières

Remerciements	02
Résumé	04
Abstract	06
Table des matières	08
Liste des tableaux.....	12
Liste des figures	14
Liste des annexes.....	15
Introduction générale.....	16
1. Adolescence au collège	17
1.1 Adolescence comme période d'étude	17
1.2 Agressivité au collège	18
2. Le bullying	20
2.1 Définition, critères et terminologie.....	20
2.2 Statuts et prévalence	22
2.3 Les différentes formes: directe, indirecte, cyberbullying	25
2.4 Les typologies individuelles	27
2.4.1 Les agresseurs	27
2.4.2 Les victimes	29
2.4.3 Les agresseurs/victimes	30
2.4.4 Les neutres	31
3. Emergence du bullying au sein du collège	34
3.1 Un milieu favorable au développement des conduites du bullying: une vision épidémiologique	34
3.2 L'importance du groupe dans l'émergence du bullying	36
3.3 Bullying: son aspect normatif dans la scolarité	37
4. Les facteurs modulant la prévalence du bullying: les limites de l'approche épidémiologique	39
5. Le traitement de l'information sociale	40
5.1 Etape 1: encodage des stimuli sociaux.....	48

5.2 Etape 2: interprétation des stimuli sociaux.....	48
5.3 Etape 3: clarification des buts comportementaux.....	50
5.4 Etape 4: construction de la réponse comportementale	51
5.5 Etape 5: sélection d'une réponse comportementale	51
5.6 Un modèle circulaire	53
6. Méthodologie générale.....	55
6.1 Echantillon	55
6.2 Procédure	57
7. Problématique	59
7.1 Première étude	60
7.2 Deuxième étude.....	61
Première étude: Bullying, agressivité et asocialité	64
1. Contexte théorique: bullying et processus centraux.....	65
1.1 Régulation des émotions: l'agressivité	66
1.2 Compétences sociales: comportements prosociaux et asociaux	68
1.3 Agressivité, prosocialité et statut d'agresseur dans le bullying	70
1.4 Agressivité, prosocialité et statut de victime dans le bullying	72
1.5 Agressivité, prosocialité et statut d'agresseur/victime dans le bullying	74
1.6 Agressivité, prosocialité et statut de neutre dans le bullying.....	75
1.7 Problématiques et hypothèses.....	76
2. Méthodologie.....	78
2.1 Description des échelles	78
2.1.1 Echelle d'agressivité et de prosocialité/asocialité	78
2.1.2 Bully Victim Questionnaire	80
2.2 Analyse des résultats.....	83
3. Résultats: profils comportementaux	84
3.1 Echelle mesurant les troubles du comportement: décomposition de l'échelle en sous-échelles.....	84
3.1.1 L'échelle « prosociale/asociale »	85
3.1.2 L'échelle « agressivité réactive »	86
3.1.3 L'échelle « agressivité proactive »	87
3.2 Profils comportementaux des statuts dans le bullying	88

4. Résultats: Bullying et processus centraux.....	90
4.1 L'agressivité	90
4.1.1 Analyse catégorielle.....	90
4.1.2 Analyse dimensionnelle	91
4.2 L'asocialité	92
5. Discussion.....	95
6. Synthèse	100
Deuxième étude: Bullying et traitement de l'information sociale.....	103
1. Contexte théorique.....	104
1.1 Traitement de l'information sociale et agressivité	105
1.2 Traitement de l'information sociale et bullying	106
1.2.1 Etape 1: encodage des stimuli.....	106
1.2.2 Etape 2: interprétation des stimuli.....	106
1.2.3 Etape 3: clarification des buts	108
1.2.4 Etape 4: construction de la réponse comportementale	109
1.2.5 Etape 5: sélection d'une réponse comportementale	110
1.3 Problématique et hypothèses.....	112
2. Méthode	115
2.1 Description des échelles	115
2.1.1 Bully Victim Questionnaire Révisé	115
2.1.2 Intent Attribution Instrument (Dell Fitzgerald et Asher, 1987)	
étapes 1 & 2	115
2.1.3 Echelle d'attribution causale (Dubois, 1988) étape 2.....	116
2.1.4 Things That Happen To Me -TTHTM (Camodeca et al., 2003 ;	
Crick et Dodge 1996) étapes 3, 4 et 5	118
2.2 Analyse des résultats.....	120
3. Résultats : étapes 1 à 5 du traitement de l'information sociale selon les	
statuts dans le bullying	121
3.1 Etape 1: encodage des stimuli.....	121
3.2 Etape 2: attribution causale.....	122
3.3 Etape 2: attribution d'intentions.....	123
3.4 Etape 3: clarification des buts	123

3.5 Etape 4: accès à des réponses comportementales en mémoire.....	124
3.6 Etape 5: sélection d'une réponse comportementale	125
3.6.1 Attente des résultats	125
3.6.2 Sentiment d'efficacité	125
4. Résultats : Effets différentiels concernant les étapes 4 et 5 du traitement de l'information sociale	127
4.1. Réponses comportementales en mémoire	127
4.1.1 Schéma comportemental en mémoire: résultats globaux	127
4.1.2 Persistance et préférence des acteurs du bullying dans la sélection des stratégies concernant le schéma comportemental en mémoire.....	128
4.1.3 Recherche en mémoire	132
4.2 Sélection de la réponse comportementale	134
4.2.1 Attente des résultats	134
4.2.2 Sentiment d'efficacité	135
5. Discussion.....	137
6. Synthèse	145
 Conclusion	 146
1. Conclusions générales	148
2. Perspectives.....	153
2.1 Perspectives de recherche	153
2.2 Perspectives d'application.....	155
 Bibliographie	 158
 Annexes	 186

Liste des tableaux

Tableau 1 : Corrélations entre l'item et le score total à l'échelle évaluant la prosocialité/asocialité	85
Tableau 2 : Corrélations entre l'item et le score total à l'échelle évaluant l'agressivité réactive	86
Tableau 3 : Corrélations entre l'item et le score total à l'échelle évaluant l'agressivité proactive	87
Tableau 4 : nombres et pourcentages d'élèves répartis selon leur statut dans le bullying et dans l'agressivité	91
Tableau 5 : moyennes et écart-types caractérisant le niveau d'agressivité en fonction des statuts dans le bullying	92
Tableau 6 : nombres et pourcentages d'élèves répartis selon leur statut dans le bullying et dans l'asocialité	93
Tableau 7 : moyennes et écart-types caractérisant le niveau d'asocialité en fonction des statuts dans le bullying	94
Tableau 8 : Corrélations entre les mesures 1 et 2 de l'Intent Attribution Instrument en fonction du statut dans le bullying (p<.91 NF).....	122
Tableau 9 : Tableau 9 – Moyennes et écart-types des performances à l'échelle d'attribution causale en fonction des statuts dans le bullying	122
Tableau 10 : Moyennes et écart-types des performances à l'Intent Attribution Instrument et au TTHTM en fonction des statuts dans le bullying	123
Tableau 11 : Moyennes et écart-types des performances au TTHTM en fonction des statuts du bullying.....	124

Tableau 12 : Moyennes et écart-types des performances au TTHTM en fonction des statuts du bullying.....	126
Tableau 13 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM en fonction de la stratégie choisie	128
Tableau 14 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM pour la stratégie agression en fonction du type de réponse	129
Tableau 15 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM pour la stratégie affirmation de soi en fonction du type de réponse	130
Tableau 16 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM pour la stratégie de demande d'aide en fonction du type de réponse	131
Tableau 17 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM pour la stratégie d'évitement en fonction du type de réponse	132
Tableau 18 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM pour la recherche en mémoire en fonction du type de stratégie.....	133
Tableau 19 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM pour l'attente des résultats en fonction du type de stratégie.....	134
Tableau 20 : Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM pour le sentiment d'efficacité en fonction du type de stratégie	135
Tableau 21 : Récapitulatif des résultats concernant l'évaluation des processus centraux du traitement de l'information sociale selon les statuts du bullying	148
Tableau 22 : Récapitulatif des résultats aux différentes étapes du traitement de l'information sociale selon les statuts du bullying	149

Liste des figures

Figure 1 : Modèle du traitement de l'information sociale proposé par Dodge en 1986	42
Figure 2 : Modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994).....	44
Figure 3 : Schéma du traitement de l'information sociale de Lemerise et Arsenio (2000)	47
Figure 4 : Nombre d'élèves en fonction du niveau scolaire	56
Figure 5 : Nombre d'élèves selon leur âge	56
Figure 6 : Nombre d'adolescents répartis dans les différents statuts du bullying ..	88
Figure 7 : Répartition agressivité et bullying (1).....	100
Figure 8 : Répartition agressivité et bullying (2).....	101
Figure 9 : Répartition agressivité et bullying (3).....	101

Liste des annexes

Annexe 1 : Echelle d'agressivité et de prosocialité/asocialité	187
Annexe 2 : Echelle d'attribution d'intention	188
Annexe 3 : Echelle d'attribution causale	192
Annexe 4 : Echelle du TTHTM.....	197
Annexe 5 : Bully/victim questionnaire révisé.....	209

Introduction

générale

1. Adolescence au collège : repères majeurs

1.1 L'adolescence comme période d'étude

L'adolescence est une phase d'importants changements tant au niveau biologique qu'au niveau social (Roaten et Roaten, 2012 ; Steinberg, 2013). En effet, les mutations/pubertaires augmentent les difficultés psychologiques, telles que l'image de soi ou les changements d'humeur (Petersen, 1988). Cette période mène également l'adolescent à vivre des situations nouvelles, mais difficiles, le conduisant à adopter de multiples comportements dérogatoires (Coslin, Dumora, Bariaud, 2006). Longtemps considérée comme une période de crise, l'adolescence est aujourd'hui décrite comme une période de transition. Le passage du monde de l'enfance à l'âge adulte se fait en désinvestissant progressivement les objets de l'enfance et en investissant des modes de fonctionnement proches de ceux de l'adulte. Dans sa recherche d'identité, l'adolescent cherche sa place dans le cercle familial mais également parmi ses pairs (Coslin, Ionescu, Malewska-Peyre, 1999). Ces groupes de pairs constituent, dans cette période, de puissants agents de socialisation dont les fonctions sont plus complémentaires qu'opposées à celles de la cellule familiale. Ils facilitent le développement de relations amicales très investies à l'adolescence, et l'expérience de l'intimité. Ils stimulent les identifications réciproques et contribuent au remaniement de l'identité personnelle et sociale. Ils donnent enfin aux adolescents la possibilité d'expérimenter des rôles et des situations sociales qui s'inscrivent dans une dialectique du "faire" et de "l'interdit" (Coslin et al., 2006). Dans ce contexte, des dysfonctionnements existent, notamment la violence. C'est la raison pour laquelle

nous avons choisi les années collège comme période de référence pour l'étude du bullying, car la relation à l'agressivité est une dimension importante du développement de l'adolescent. Le collège s'avère être une période institutionnellement plus à risque où s'effectue la mise en place relationnelle des statuts sociaux.

1.2 Agressivité au collège

Selon Tremblay (2000), c'est au milieu de l'adolescence que survient le risque le plus élevé de commettre un acte violent. Les adolescents sont en effet proportionnellement plus nombreux que les adultes à manifester un comportement violent. Les changements (biologiques, psychologiques, sociaux) engendrés par l'entrée dans la puberté amènent l'adolescent à adopter des comportements d'adaptation face aux différentes situations sociales (Claes, 2003). Des dysfonctionnements peuvent apparaître, tels que l'agressivité et les comportements asociaux, qui se trouvent intimement liés à des difficultés d'ajustement social (Bariaud, 1997 ; Cloutier, 1996). Ils sont principalement liés à l'interaction entre des particularités individuelles et des questions de contexte environnemental. A l'adolescence apparaissent des violences paroxystiques qui ne sont pas ou peu présentes pendant l'enfance.

On entend par agressivité, l'intention de faire du mal à autrui avec la conviction que le comportement produit sera blessant et que la victime fera en sorte de l'éviter (Bushman et Anderson 2001, Baron et Richardson 1994, Berkowitz 1993, Geen 2001). Les théories du comportement agressif chez l'enfant (Bandura, 1973;

Berkowitz, 1993 ; Price et Dodge, 1989) suggèrent qu'il existe deux formes distinctes d'agressivité : réactive et proactive. L'agressivité réactive, dont les fondements reposent sur le modèle de l'agression-frustration (Berkowitz, 1993 ; Dollard, Doob, Miller, Mowrer, et Sears, 1939), est une réponse agressive et défensive face à la frustration ou au sentiment de provocation. L'agressivité proactive est un comportement agressif délibéré, contrôlé par des renforcements extérieurs (e.g. les moyens à utiliser pour atteindre le but désiré) (Crick et Dodge, 1996). Si pendant longtemps la notion d'agressivité renvoyait principalement à des comportements physiques, Crick et Grotpeter (1995) identifient d'autres formes d'agressivité telles que l'agressivité psychologique et l'agressivité sociale. Ainsi, la notion d'agressivité inclut les blessures physiques (e.g. coups, bagarres) mais également les blessures psychologiques (e.g. humiliation) et sociales (e.g. rumeurs). Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur la notion d'agressivité au cours de notre travail.

Dans ce contexte, un comportement agressif particulier intéresse de plus en plus les chercheurs et devient en même temps une considération à l'échelle mondiale. Il s'agit du « school-bullying », appelé plus communément en français, « harcèlement scolaire » (Debardieux, 2011). Ce phénomène a d'ailleurs amené l'éducation nationale à lancer une grande campagne de sensibilisation en 2011, s'appuyant sur les travaux de grands auteurs dans la lutte contre le bullying en France et au niveau de l'international. Si le bullying est largement étudié dans le milieu scolaire il n'est pas une particularité de l'adolescence et se retrouve dans de nombreux contextes comme celui du travail (Tragno, Duveau et Tarquinio, 2007).

2. Le bullying

2.1 Définition, critères et terminologie

En 1973, Heinneman est le premier à publier sur ce thème sous le terme norvégien de « mobbning ». Il décrit la violence perpétrée sur un individu qui montre des différences et ne répond pas aux normes d'un groupe. Il existe bon nombre d'exemples caractéristiques de ces différences : l'apparence physique (e.g. la couleur des cheveux, de la peau, le poids), l'appartenance religieuse ou culturelle, ou encore les handicaps (moteur, langage, intellectuel ...). La terminologie évoluera grâce aux travaux d'Olweus (1993), véritable référence sur la question qui utilisera le terme de « bullying ». Il ne s'agit plus seulement de relations de groupes mais également de relations duales incluant un agresseur et une victime. Olweus (1999) propose de décrire le phénomène comme une forme insidieuse de violence qui répond à trois critères :

1 - ***l'intention de nuire de l'agresseur***. Il a l'intention délibérée de nuire, de faire mal à l'autre (physiquement ou psychologiquement) même si la plupart du temps il prétextera qu'il s'agit simplement d'un jeu.

2 - ***la dissymétrie de la relation entre agresseur-victime***. Elle a lieu dans le cadre d'une relation dominant/dominé où la victime fait preuve de difficultés à se défendre.

3 - ***la répétitivité de l'action dans le temps***. Il s'agit d'une agression à long terme, à caractère répétitif.

De ce fait, le ou les agresseurs sont considérés comme des individus dominants exerçant leur pouvoir sur des victimes démunies quant aux stratégies de défense à mettre en place. La façon de percevoir l'agression n'est pas non plus identique si l'on se place du côté de l'agresseur ou de la victime. Les faits objectifs sont parfois difficiles à prouver car ils prennent source dans un contexte traumatisant et complexe où cause et effet ont apparence de circularité. C'est la raison pour laquelle le bullying s'intéresse à l'aspect subjectif, c'est-à-dire à la violence ressentie. En effet, les conséquences psychopathologiques seront plus ou moins importantes en fonction du ressenti de l'individu et non en fonction de la violence objectivement observée.

Voilà ce qu'Olweus écrit dans son article de 1993 : « *Pendant deux ans, Johnny, un paisible garçon de 13 ans, a été le souffre-douleur de certains de ses camarades. Les adolescents lui soutiraient de l'argent, l'obligeaient à avaler des mauvaises herbes et à boire du lait additionné de détergent, le battaient dans les toilettes, et lui nouaient une corde autour du cou puis le promenaient comme un petit chien. Interrogés, les tortionnaires de Johnny ont déclaré qu'ils pourchassaient leur victime parce que c'était amusant.* » L'intention de nuire des agresseurs a généralement la fâcheuse tendance à se transformer en « jeu », où l'agresseur prend plaisir à faire souffrir sa victime.

Toute forme d'agression physique, verbale ou psychologique répondant aux critères cités précédemment peut-être considérée comme du bullying. Cependant, dans le cadre d'une altercation entre élèves de même force (physique ou psychologique), il ne peut s'agir de bullying puisque le critère de dissymétrie de la relation n'est pas respecté. Aucun élève n'est dominant comparé à l'autre. Il en est de même dans le cas de vengeances. Ces élèves seront alors considérés comme

victimes ou responsables d'agression mais pas de bullying. Dans ce type de phénomène, on observe différents statuts selon le comportement adopté par l'individu dans une situation sociale.

2.2 Statuts et prévalence

Selon Olweus (1978), quatre statuts de base peuvent être définis dans le bullying : neutres, victimes, agresseurs et agresseurs/victimes. Les « **neutres** » sont les élèves qui ne subissent et ne pratiquent aucune forme de bullying, ils ne sont pas directement concernés par le phénomène. Les « **victimes** » subissent les agressions sans y avoir recours à leur tour. Les « **agresseurs** » les initient sans les subir. Enfin, les « **agresseurs/victimes** » subissent et initient l'agression sur d'autres élèves que ceux qui les ont agressés.

Certaines recherches identifient davantage de statuts en élargissant les rôles à l'intégralité du groupe de pairs. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman et Kaukiainen (1996) ont identifié six rôles : la victime, l'agresseur, le renforçateur (soutient l'agresseur en riant pour l'encourager, sans vraiment prendre part à l'agression), l'assistant (aide l'agresseur et prend part à l'attaque), le défenseur (défend la victime), et le passif (reste en dehors de la situation).

Le bullying est considéré comme un danger pour les élèves des établissements scolaires du monde entier. Au même titre qu'une pathologie, il est reconnu par l'Organisation Mondiale de la Santé comme un enjeu de santé publique où l'école se trouve être un lieu à risque d'occurrence de ce phénomène (Fontaine, 2009). Ainsi, une grande majorité des études réalisées sur la thématique du bullying

sont d'ordre épidémiologique puisque l'épidémiologie est définie comme « *l'étude de la fréquence et de la répartition dans le temps et dans l'espace des problèmes de santé humains, en tenant compte du rôle des facteurs influençants* » (Beaglehole, Bonita et Kjellstrom, 1994). En épidémiologie, la mesure statistique permettant d'observer la fréquence et la répartition de ces problèmes de santé humains s'appelle la prévalence. En 2003, Olweus et Solberg rappellent la définition de ce terme : « *en épidémiologie, le terme de prévalence fait référence au nombre de personnes présentant à un moment donné ou au cours d'un intervalle de temps identifié, une maladie ou un état particulier par rapport au nombre total de personnes composant le groupe « exposé au risque »* ». Définir la prévalence du bullying d'un établissement scolaire revient à déterminer, en termes épidémiologiques, le pourcentage d'élèves qui utilisent ou subissent des stratégies de bullying de la part d'autres élèves, sur une période de référence donnée, avec une fréquence « significative ». Cette fréquence d'apparition a été déterminée par Olweus et Solberg (2003) à « deux à trois fois par mois », selon l'outil développé par Olweus et révisé en 1996 : le « bully victim questionnaire révisé » (BVQR). Cet outil a d'ailleurs fait l'objet d'une validation en langue française récemment par Kubiszewski, Fontaine, Chasseigne et Rusch (2013).

La prévalence concernant chacun des statuts du bullying a été observée de manière internationale et dans différents milieux (école, travail, ...). La majorité des études montre une proportion d'élèves impliqués dans le bullying de l'ordre de 15 à 30% (Fontaine, 2009). Le taux de victimes (environ plus de 10%) est supérieur à celui des agresseurs (environ moins de 10%), avec un très faible taux d'agresseurs/victimes (moins de 5%).

Des écarts entre les prévalences observées et reportées dans les différentes études depuis l'identification du bullying peuvent être expliquées par des différences résidant dans les outils utilisés, le type d'établissement scolaire auditionné et le pays (Schwartz, Proctor et Chien, 2001). Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, et Ruan, en 2004, ont interrogé un échantillon de 113 200 collégiens âgés de 11 à 16 ans dans 25 pays. La France ne fait pas partie des nations interrogées, nous n'avons donc aucune donnée française provenant d'une étude d'aussi grande envergure. Les résultats de l'étude montrent néanmoins une importante différence de l'implication des élèves dans le bullying, allant de 9% à 54% ! Cependant, dans l'ensemble des pays interrogés, les agresseurs, victimes et agresseurs/victimes rapportent souffrir de problèmes de santé, et d'un pauvre ajustement social et émotionnel. Cependant, les études montrent que plus le bullying est important dans l'établissement, plus les signes psychopathologiques sont nombreux, notamment chez les victimes.

D'autres résultats semblent être stables selon les études internationales (Fontaine, 2009) : les garçons sont davantage impliqués que les filles, en tant qu'agresseurs et en tant que victimes ; le nombre d'élèves impliqués tend à décroître avec l'âge ; des facteurs locaux liés à l'établissement scolaire tels que l'environnement, les niveaux socio-économiques, l'origine culturelle, etc. influencent le taux d'élèves impliqués.

Le bullying est donc un phénomène de violence à même de toucher une forte population d'élèves et peut prendre des formes différentes, parfois insidieuses et difficilement repérables dans les établissements scolaires.

2.3 Les différentes formes : directe, indirecte et cyberbullying

Il existe différentes formes de bullying identifiées ces dernières années dans la littérature. Elles correspondent à divers modalités d'agressions : directe, indirecte, cyber. Des auteurs comme Smith (2004) ou Berger (2007) se sont attachés à faire un état des lieux de ces types d'agressions identifiées depuis les années 1980.

Le bullying direct est la première forme qui fut répertoriée car elle présente la caractéristique d'être directement observable. La victime se trouve face à son agresseur dont les attaques (physiques ou verbales) peuvent être de pousser, taper, insulter, se moquer, voler de l'argent ou encore casser le matériel d'autrui. Des études montrent que les garçons sont davantage impliqués dans ce type d'agression que les filles (Smith, 2004). Facilement repérable, la situation peut faire rapidement l'objet d'une intervention de l'adulte ou d'un pair.

Le bullying indirect est quand à lui une forme beaucoup plus insidieuse car il n'est pas évident pour la victime d'identifier clairement son agresseur. Le bullying indirect rend l'attaque facile, la détection difficile et la défense quasi impossible (Vaillancourt, 2005). Difficilement observable, les comportements engendrés sont de l'ordre de l'humiliation, de la rumeur ou encore de « l'ostracisation ». Cependant, ce dernier n'est pas toujours reconnu comme une forme d'agression, puisqu'une étude menée par Smith et Brain en 2000 a montré que seulement 62% des adolescents de 14 ans reconnaissent que l'isolement social est un comportement relatif au bullying, contre 94% et 91% pour les agressions physiques et verbales. Son caractère insidieux prend également racine dans la manipulation des liens sociaux et la participation du groupe de pairs à l'agression, et dont la position de relais isole d'autant plus la victime (Underwood, 2002). Il semblerait que les filles soient plus à

même d'utiliser ce type d'interactions (Bjorkqvist, 1992 ; Olweus, 1993), même si cette relation n'a pas toujours été prouvée (Scheitauer, 2002), il semble tout de même y avoir un accord des auteurs sur le sujet.

Le cyber-bullying est, quant à lui, une nouvelle forme d'agression survenue il y a quelques années avec l'apparition des nouvelles technologies. Il réfère à des agressions perpétrées dans les cyber-espaces grâce à l'utilisation d'internet ou encore du téléphone portable. Les manifestations de ces agressions peuvent être de l'ordre de la moquerie, de la rumeur, ou encore de l'insulte (tout comme le bullying scolaire), à ceci près qu'elle peut avoir lieu à n'importe quel moment du jour ou de la nuit. De plus, il permet aux agresseurs de créer un groupe virtuel à l'encontre d'un autre élève, de pirater ses comptes personnels ou encore de faire circuler des documents (photos, vidéos) humiliants par le moyen d'internet (Willard, 2007). Le cyber-bullying se montre assez similaire au bullying scolaire avec une différence cruciale : la technologie sépare l'agresseur de sa victime. Ainsi, cette forme amène des agressions toujours indirectes, permettant aux enfants même les plus timides de devenir des cyber-agresseurs. Se cacher derrière son écran d'ordinateur offre un certain anonymat à ces derniers. Kowalski et Limber (2007) ont d'ailleurs montré que 48% des élèves victimes de cyber-agression ignoraient l'identité de leur agresseur. Cette barrière permet également à l'agresseur de ne pas avoir de « feedback » quant aux états émotionnels de la victime ou à l'impact de l'agression, libérant ainsi l'agresseur de sa culpabilité à perpétrer l'agression. Une étude conduite par Ybarra & Mitchell (2004) a montré que les cyber-agresseurs étaient trois fois plus nombreux que les cyber-victimes. D'ailleurs, un tiers de cyber agresseurs et de cyber victimes sont également des agresseurs ou des victimes du bullying scolaire (Kubiszewski, Fontaine, Huré, Rush, 2013). Les deux phénomènes sont intimement liés et le cyber

bullying prend de plus en plus d'ampleur dans le milieu scolaire. Il est également plus effrayant pour les autorités car il semble plus difficile à contrôler, repérer et donc sanctionner.

Les nombreux aspects répertoriés concernant les formes que peut prendre le bullying, ainsi que la prise en considération du caractère épidémiologique du phénomène, amènent les auteurs à décrire le bullying de manière catégorielle et à définir des typologies propres à chaque statut.

2.4 Les typologies individuelles

Nous allons aborder la description des différentes typologies individuelles attribuées à chaque statut du bullying :

-agresseur

-victime

-agresseur/victime

-neutre

2.4.1 *Les agresseurs*

En 1978, Olweus explique le comportement des agresseurs en insistant sur l'idée d'une personnalité agressive. Tout comme l'agressivité en général, les comportements de bullying sont décrits comme stables dans le temps et indépendants du contexte social. Selon Dodge et Coie (1987), la description du statut d'agresseur repose sur la distinction entre deux types d'agressivités : l'agressivité réactive et l'agressivité proactive, ou instrumentale. L'agressivité réactive

est une réponse ou une série de réponses aux menaces perçues ou réelles, caractérisée par l'expérience d'émotions fortes et négatives, et des expressions d'hostilité (Connor, 2002). Elle fait référence à une agressivité impulsive, une réponse défensive à un stimulus perçu comme une menace ou une provocation. Elle est moins réfléchie que la forme précédente et ne fait généralement pas l'objet d'un contrôle de la part de l'individu ou d'une quelconque préméditation. Elle prend la forme de violences physique ou verbale dirigées de manière directe et reconnaissable par son interlocuteur.

Par ailleurs, l'agressivité proactive englobe les comportements agressifs organisés et dirigés vers des buts spécifiques (Connor, 2002). Elle vise à atteindre certains objectifs sociaux par le recours à des comportements agressifs sans qu'il y ait eu provocation de la part d'un pair (Schneider, Normand, Allès-Jardel, 2009). Il s'agit de tentatives pour contrôler certaines ressources en égard à des récompenses attendues (Crick et Dodge, 1996). C'est la raison pour laquelle cette agressivité est également qualifiée d'instrumentale puisque l'agresseur utilise ce moyen pour contrôler ses pairs. Il s'agit donc d'un comportement délibéré contrôlé par des renforcements tels que : le constat de l'efficacité des comportements agressifs mis en place ou encore le sentiment d'auto-efficacité accru par le succès à établir ce type de comportement (Carton et Winnykamen, 1995). L'agresseur manipule les relations sociales dans le but d'arriver à ses fins. Elle prend souvent la forme de rumeurs, d'isolement social, de manipulation d'autrui pour blesser un pair.

Plus précisément, Olweus (1978) s'attache à classifier les différents acteurs du bullying et identifie deux groupes parmi les agresseurs : les actifs et les passifs. Il définit les agresseurs actifs comme des individus enclins à une culture de violence,

valorisée et jugée comme gagnante en termes de stratégies sociales. Ils ont peu d'empathie et de remords envers leurs victimes, peuvent être qualifiés d'égocentriques, capables d'un détachement émotionnel déconcertant et d'absence de conscience morale. Les agresseurs passifs, quant à eux, sont davantage définis comme les suiveurs des leaders actifs et dont l'agressivité est davantage pulsionnelle que réfléchie. Cette classification semble très proche de celle établie par Crick et Dodge (1996). En effet, Olweus (1993) définit les agresseurs actifs comme Crick et Dodge (1996) définissent les proactifs et les passifs comme les réactifs. En 1996, Twemlow, Saco et Williams proposent une typologie plus complète, incluant également des données d'ordre psychopathologique.

2.4.2 Les victimes

Si de nombreuses catégorisations ont été faites concernant les agresseurs, elles se font plus rares lorsqu'il s'agit de décrire les victimes. Olweus (1978) et Twemlow et al. (1996) ont contribué à identifier différentes catégories chez les victimes. Olweus (1978) en dénombre deux : les passives et les actives. Les premières sont des proies faciles pour les agresseurs car elles sont davantage en retrait dans leur relations sociales, et paraissent faibles physiquement (caractéristique surtout repérable chez les garçons). Elles sont également timides, manquent de confiance en elles, ne sont pas populaires auprès de leurs camarades, se soumettent facilement et sont généralement surprotégées ou au contraire dévalorisées par leur environnement familial. De par leur passivité, elles sont souvent des victimes facilement repérables et attaquables par les agresseurs. A contrario, Olweus (1978) considère les victimes dites actives comme les architectes

de leur statut. Elles sont irritantes pour leurs pairs, non populaires, se disputent souvent avec leurs camarades et sont régulièrement humiliées. En constante recherche d'attention, elles évoluent la plupart du temps au sein de familles également agressives.

La classification de Twemlow et al. (1996) identifie à son tour, non pas deux, mais quatre catégories de victimes. Ils reconnaissent les victimes passives et actives, qu'ils nomment respectivement soumises et provocatrices. Viennent ensuite les victimes masochistes et sauveteuses. Plus rares, elles se repèrent dans des circonstances bien particulières, notamment au lycée où les relations amoureuses sont plus établies qu'au collège, et principalement parmi une population féminine. En effet, les victimes masochistes, lorsqu'elles sont en situation amoureuse, se soumettent complètement à leur agresseur, objet de leur amour. Elles acceptent d'être maltraitées par leur partenaire et ne se voient pas comme victimisées mais amoureuses. Elles reproduisent souvent un schéma dominant/dominé identifié au sein de la famille. Quant aux victimes sauveteuses, également en situation amoureuse, elles évoluent dans une relation de soumission où l'agresseur est perçu comme capable de changement de son comportement grâce à elles. Il peut s'agir également d'une reproduction du schéma familial.

2.4.3 Les agresseurs/victimes

S'il existe différentes catégories d'individus qualifiés seulement d'agresseurs ou de victimes, le bullying fait émerger un groupe bien plus hétérogène, celui des agresseurs/victimes. Ces enfants qui sont à la fois victimes et agresseurs ont d'abord été décrits par Olweus en 1978 et ont été identifiés par d'autres auteurs par la suite.

Dans la littérature existante, ils ont été qualifiés par plusieurs termes : « agresseurs/victimes » (Boulton et Smith, 1994 ; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti et Hymel, 2011), « boucs émissaires provocateurs » (Olweus, 1978), « victimes agressives » (Pellegrini, Bartini et Brooks, 1999 ; Schwartz, Dodge, Pettit et Bates, 1997) ...

Mis à part l'étiquette accolée à ce groupe, il représente une cible importante pour la recherche empirique. Moins nombreux que les agresseurs ou encore que les victimes, ils sont régulièrement associés dans la littérature à des comportements de soumission, d'inhibition ou encore de retrait social (Perry, Perry et Kennedy, 1992 ; Olweus, 1993 ; Pellegrini, 1998). Ainsi, ces enfants présenteraient un risque plus élevé de rejet social, de souffrir d'attitudes négatives de la part de leurs pairs, et tendraient à faire l'expérience de problèmes d'ajustements dans différents domaines (Schwartz, 2000). Perry, Williard et Perry (1990) ont également décrit l'agresseur/victime comme émotionnellement dérégulé, « un agresseur inefficace », et Olweus (1978) a émis l'idée de les apparenter aux « victimes provocatrices ». Les agresseurs/victimes seraient majoritairement des garçons et se caractériseraient par des comportements d'habitude attribués aux agresseurs ou aux victimes (Pellegrini, Bartini et Brooks, 1999). La littérature s'attarde peu sur la description de ce groupe d'agresseurs/victimes car apparemment trop hétérogène pour définir un profil correspondant à ce type d'individus.

2.4.4 Les neutres

Enfin, le groupe dit des « neutres », tel qu'il est défini dans le concept de bullying, fait référence aux personnes non impliquées directement dans le

phénomène. Ils sont souvent peu décrits dans la littérature et tendent à servir de groupe contrôle afin de définir les comportements des agresseurs, victimes et agresseurs/victimes. Olweus (1978) les qualifie de « rescapés du bullying », leur survie reposant sur leurs capacités d'ajustement social et leurs stratégies de coping (Scholte, Engels, Overbeek, de Kemp et Haselager, 2007). Olweus (1999) propose également le concept de « fonction de protection » : un ensemble de caractéristiques personnelles qui les protégeraient du bullying. En effet, leurs spécificités sociales les amènent à pouvoir s'en protéger : les neutres ont la capacité de s'adapter et de s'intégrer facilement à un groupe de pairs en respectant les normes inhérentes à ce groupe, leur permettant de se protéger d'une éventuelle victimisation (Lodge et Feldman, 2007). Ce conformisme, tout comme leur capacité à tisser des liens d'amitié grâce à des compétences prosociales, leur permet alors de se protéger du statut de victime, (Hodges, Malone et Perry, 1997). La « fonction de protection » dont parle Olweus (1999) peut-être définie par les éléments suivants : niveau scolaire autour de la moyenne (ou du moins perçu comme tel), bonne constitution physique, capacités sportives (surtout chez les garçons), « cool attitude », beauté, humour, ... L'ensemble de ces caractéristiques sont autant de compétences sociales qui permettraient aux élèves d'être bien intégrés dans l'institution scolaire (Zelazo et Cunningham, 2007) et de déterminer un niveau de popularité, véritable fonction de protection contre le bullying alors que le rejet prédisposerait d'autres élèves à s'y trouver impliqués (Davidson et Demaray, 2007). Cette fonction de protection qu'Olweus met particulièrement en avant concernant la description du statut des neutres n'est pas sans rappeler les défenses immunitaires de l'individu concernant des pathologies, et renforce le caractère épidémiologique de l'étude du bullying.

Dans la description de ces typologies, nous avons pu mettre en avant l'importance du lien entre les élèves impliqués dans le bullying et leurs relations avec leurs pairs. Cependant, il est important de rappeler que ces relations sont intimement liées au contexte : milieu scolaire, familial, travail, ... L'école étant le premier lieu de socialisation à grande échelle, il se révèle être un milieu alors favorable à la survenue de phénomènes d'agression tels que le bullying (Catheline et Bedin, 2008).

3. Emergence du bullying au sein du collège

3.1 Un milieu favorable au développement des conduites de bullying : une vision épidémiologique

L'école a un rôle essentiel dans la régulation des comportements sociaux entre élèves. Rencontres, sollicitations, contraintes et interdits : autant d'éléments qui servent l'idée d'un réel système. Elle est le lieu des premières interactions et relations sociales impliquant adaptation mutuelle des partenaires et adaptation de l'institution. Le phénomène adaptatif étant compliqué, il ne faut pas s'étonner de voir apparaître des soucis d'intégration chez certains jeunes, notamment au collège (Coslin, 2000). Ces difficultés relationnelles entre les enfants et les adolescents reflètent parfois des dysfonctionnements institutionnels (Catheline et Bedin, 2008), où l'école peut être vue comme à la fois le lieu et l'objet de ces conflits. La pression scolaire et les changements survenant à l'adolescence vont également modifier les relations au sein du groupe de pairs et avec les autres acteurs du collège.

En terme épidémiologique, on considère alors l'école comme un lieu à risque dans lequel l'enfant ou l'élève présente une probabilité de développer un ensemble de symptômes directement relié à une situation de bullying. Considérer un établissement scolaire comme un lieu à risque revient à considérer que l'instruction cède le pas à la socialisation qui devient un enjeu de santé publique (Srabstein, Berkma et Pyntikova, 2008).

De plus, la modification de l'âge limite d'obligation scolaire a multiplié le nombre de jeunes poursuivant leurs études, sans que les besoins matériels aient

évolué dans le même sens. Ainsi, beaucoup d'adolescents se sentent déçus par l'institution scolaire, comme le rapporte Lévine en 2001. Il livre le témoignage d'un jeune agresseur : *« Ça ne me dérange pas d'aller en prison, mes camarades m'admireront et mon père pense qu'il ne faut pas se laisser faire dans la vie, bien que lui se soit toujours laissé faire... La société est pourrie... J'ai toujours été nul à l'école... Je n'ai rien à perdre... »* Et il insiste sur le point qui lui paraît essentiel : *« L'école ne m'a jamais écouté »*.

En effet, Les enseignants ne sont pas toujours sensibles ou attentifs à cette question et la plupart des élèves victimes ne demandent pas d'aide en considérant que l'institution n'est pas intéressée par leurs problèmes (Dranoff, 2008). Ils considèrent souvent que victimes et agresseurs sont responsables de leur statut. Cette vision limite la prise en considération de causes exogènes telles que : la situation géographique, les conditions matérielles (effectif des classes, nombre de surveillants et d'enseignants, ...), l'organisation de l'établissement (emplois du temps, espace, système de sanction, pédagogie, ...), ou encore la diversité des élèves, l'entente entre les enseignants, et la cohérence des demandes institutionnelles (Debardieux, 1999 ; Harvey, Treadway et Heames, 2006). L'établissement scolaire serait alors un révélateur de développement du bullying (Debardieux et Blaya, 2001).

Une étude australienne d'Elis et Shute (2007) a montré que les enseignants avaient tendance à traiter le bullying comme un problème disciplinaire et à sous-estimer les conséquences sur les victimes, surtout dans les cas jugés bénins comme les moqueries.

Comme nous avons déjà pu l'exposer, l'école est un lieu important de socialisation où l'adolescent va se détacher progressivement du modèle de référence

familial pour se tourner vers le groupe de pairs, dont le jugement devient la préoccupation majeure du jeune.

3.2 L'importance du groupe dans l'émergence du bullying

Au cours de cette période de transition qu'est l'adolescence, les élèves auront à se repositionner vis-à-vis de leurs camarades et ils devront se faire une place dans ce nouvel espace de socialisation. Dans ce contexte, l'acquisition d'un statut passe pour certains élèves par l'adoption de comportements agressifs ou tout autre agissement de cette nature (Pellegrini et Bartini, 2000). Le bullying prend alors racine dans ces comportements agressifs et notamment dans les relations d'exclusions fondées sur l'intolérance concernant la différence (Catheline, 2009). Un élève ne répondant pas aux normes dictées par le groupe se verra exclu et rayé par les membres de ce groupe qui favorisent le conformisme (vêtements, attitude, résultats scolaires, ...).

Contrairement aux autres types de violences scolaires, la spécificité du bullying réside dans le fait qu'il s'agit d'un phénomène de groupe. La représentation de ce phénomène peut ainsi s'effectuer sous la forme d'une relation triangulaire mêlant agresseur, victime et groupe de pairs (Bellon et Gardette, 2010). Le bullying ne peut exister que s'il est parfaitement visible aux yeux des pairs. Le spectateur va jouer un rôle crucial dans le phénomène en le renforçant par des rires et des moqueries envers la victime et soutenant l'agresseur, ou au contraire en le désamorçant par une désapprobation. Salmivalli (2001) identifie trois positions que peut prendre le spectateur : les « supporters » qui soutiennent l'agresseur, les

« outsiders » qui ne prennent pas position mais laissent faire, et les « défenseurs » qui se rangent du côté de la victime. Ortega Ruiz (1999) parle de « microcosme des pairs », soit un système relationnel qui s'établit exclusivement entre jeunes et échappe au regard des adultes. Elle écrit que « *les adolescents consacrent une partie importante de leurs efforts à créer et à maintenir des réseaux d'amitiés ou, tout du moins, à faire partie intégrante d'un groupe, même si pour cela ils doivent renoncer à leurs propres intérêts ou aux valeurs auxquelles ils étaient attachés* ».

Cette définition introduit la notion de communauté dans laquelle le bullying prend racine et suggère de percevoir le phénomène selon une approche systémique. Cependant, la perception du phénomène par le reste du groupe a tendance à véhiculer une image d'expérience de vie quasi normale, un passage obligatoire faisant partie de l'apprentissage de la vie. Cette vision ne prend alors plus en compte le ressenti de l'individu et la part de subjectivité du phénomène.

3.3 Bullying : son aspect normatif dans la scolarité

L'adolescence se présente à l'individu comme une période de recherche de la norme, de l'approbation de ses pairs, dans le besoin d'être intégré à un groupe et de ne pas en être exclu (Bellon et Gardette, 2010). Il arrive alors régulièrement que les adolescents adoptent des comportements et attitudes qui peuvent aller à l'encontre de leurs propres valeurs et qu'ils puissent se plier aux exigences du groupe, se conduire de manière dangereuse envers les autres et envers eux-mêmes. Un élève refusant d'adopter la norme du groupe, quelle qu'elle soit, s'expose à son exclusion. Les membres d'un groupe peuvent en effet se montrer très intolérants à l'égard de

tout écart de la norme formée par le groupe. Ils ont alors une idée très précise de la façon dont les jeunes de leur âge doivent se comporter. L'exclusion et la sanction de ces écarts peuvent alors faire partie intégrante de la norme du groupe, aussi bien du point de vue de l'individu perpétrant l'agression que de celui qui la subit, l'agression étant alors à son tour perçue comme un phénomène normatif (Lévine, 2001). Le bullying joue alors un rôle fondamental dans la répartition des statuts sociaux entre élèves. Il peut être perçu par beaucoup comme un rite de passage d'un moment de la vie à un autre, phénomène naturel inhérent à la vie sociale (Feder, 2007 ; Smith & Brain, 2000). En 2008, Gibbs l'étudie également chez les enseignants et constate que ces derniers ont tendance à considérer le phénomène comme banal et normal. Le bullying est donc frappant par sa généralité. Les élèves ont tendance à ne pas considérer leurs actes comme répréhensibles mais voire même comme une expérience « jouissive » et drôle (Krebs et Jolley, 2007).

Au travers de ces différents paragraphes, nous avons pu décrire le bullying scolaire de manière assez précise. Nous allons maintenant aborder les facteurs explicatifs qui peuvent entrer en jeu dans la détermination des statuts de victimes et d'agresseurs et qui peuvent se révéler de natures différentes.

4. Les facteurs modulant la prévalence du bullying : les limites de l'approche épidémiologique

Il a été prouvé que le bullying était associé à des problèmes de santé physique et psychique, ainsi qu'à des troubles de l'adaptation sociale. Cependant, il a été difficile de déterminer si le bullying était à l'origine de ces troubles ou inversement. Certaines études longitudinales ont permis de différencier les facteurs de risque des conséquences du bullying.

Les facteurs de risque liés à la victimisation concernent principalement les traits de personnalité, tels qu'une importante timidité, une faible estime de soi, une tendance dépressive ou encore un caractère anxieux, (Mishna, 2012). Ces éléments vont indiquer aux agresseurs que l'enfant est plus vulnérable et moins capable de se défendre. Une victime est également plus facilement attaquable si elle présente une caractéristique différente du groupe de référence, notamment une caractéristique physique telle que : la taille, le poids, la couleur de la peau, des cheveux, ... (Olweus, 1993 ; Smith, 2004). De même, de plus faibles compétences sociales et des amitiés moins fortes diminuent la probabilité que les pairs interviennent pour soutenir la victime (Naylor, Cowie, & del Rey, 2001). De telles caractéristiques font de ces enfants des cibles parfaites pour les agresseurs qui installent un déséquilibre de forces typique du bullying.

A contrario, un grand nombre d'amis et des amitiés de qualité semblent être un important facteur protecteur (Cowie, 2000 ; Smith, 2004). Concernant les agresseurs, il semblerait que le style éducatif, tel que le style autoritaire ou permissif, (Baldry et Farrington, 2000; Bierman, 2003; Bullock et Dishion, 2002; O'Connor,

2002) puisse également influencer le développement d'une certaine agressivité. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, la gestion de l'établissement et la vision du phénomène par les enseignants sont aussi des facteurs de développement du bullying (Deboutte, 1998). Cependant, Debardieux (2006) précise qu'il n'existe aucun déterminisme absolu qui générerait un comportement « socio-violent ».

Si de nombreuses recherches se sont penchées sur l'étude des différents facteurs pouvant influencer le développement du bullying dans un groupe, il semble aujourd'hui intéressant de se tourner du côté des processus mentaux qui médient la relation existant entre facteurs de risque et troubles des conduites (Dodge et Petit, 2003).

En effet, les pionniers du bullying n'étaient pas psychologues et n'ont pu montrer qu'un aspect très descriptif du phénomène. Afin d'approfondir la connaissance du bullying et d'aborder sa complexité, nous avons besoin de modèles explicatifs notamment cognitifs. Dans le domaine de l'agressivité, la description du phénomène par des modèles cognitifs a largement été entreprise (Crick et Dodge, 1996 ; Dodge et Coie, 1987 ; Rothier et Fontaine, 2003 ; Sutton, Smith et Swettenham, 1999a). Cependant, cela a été peu le cas dans le domaine du bullying, pourtant proche. Nous entreprenons donc de décrire le modèle du traitement de l'information sociale (Crick et Dodge, 1994), référence en terme de cognition sociale, afin d'apporter un nouvel éclairage concernant le phénomène du bullying.

5. Le traitement de l'information sociale

Le modèle du traitement de l'information sociale, concernant le comportement d'enfants et d'adolescents, a marqué de sérieuses avancées dans la compréhension de leur ajustement social. Il permet de faire le lien entre cognition sociale et adaptation sociale. Plus précisément, il permet de dégager des patterns de traitement de l'information sociale pouvant expliquer la manifestation d'un comportement relevant d'une mauvaise adaptation sociale comme l'agressivité. D'abord présenté par Dodge en 1986, il a ensuite été reformulé par Crick et Dodge en 1994 et par Lemerise et Arsenio en 2000.

Dans sa première version, Dodge (1986) part du principe que l'individu dispose de « capacités biologiques » lui permettant de gérer des interactions avec autrui et ce grâce à des indices sociaux déjà présents en mémoire (ajustement social). Puis, il propose que l'individu passe par 4 étapes mentales organisées de manière séquentielle avant de produire un comportement social (cf figure 1).

Aux étapes 1 et 2, il fait l'hypothèse que les enfants encodent les indices particuliers liés à la sensation et à la perception de la situation et construisent une inférence à propos de l'intention du pair avec lequel il interagit. Ces deux étapes interagissent très fortement l'une avec l'autre puisqu'en fonction de l'interprétation d'un indice, l'individu peut modifier l'encodage des indices suivants.

Aux étapes 3 et 4, il propose que l'enfant accède aux possibles réponses aux situations qui sont stockées en mémoire à long terme, évalue ces solutions et sélectionne la plus pertinente à ses yeux. Il procède également à l'évaluation de la

réussite et de l'efficacité de la réponse pour finir par sélectionner celle qui lui semble la plus adaptée.

A l'étape 5, l'individu produit la réponse selon les étapes précédemment réalisées. Parce que le modèle de Dodge décrit de manière spécifique la façon dont l'individu traite l'information sociale, il a servi de guide à de nombreuses recherches concernant les enfants présentant des difficultés d'ajustement social, et a également fait l'objet d'une réorganisation par Crick et Dodge (1994).

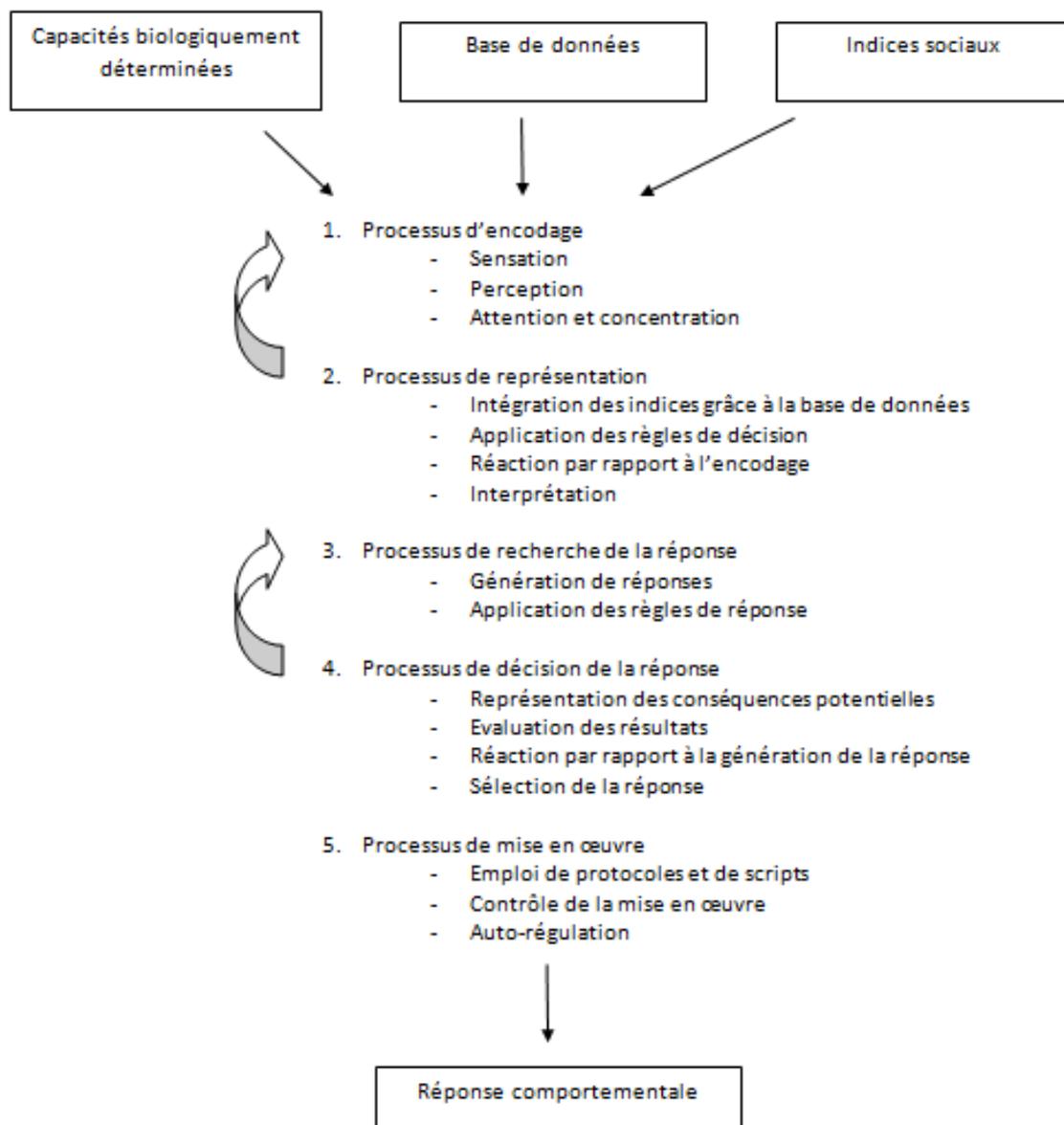


Figure 1 _ Modèle du traitement de l'information sociale proposé par Dodge en 1986

En effet, Crick et Dodge (1994) faisaient le postulat que l'information sociale était traitée par un ensemble de processus simultanés et séquentiels en 6 étapes (figure 2). En situation sociale, l'individu utilise des habiletés sociales diverses qu'il a apprises au sein de ses expériences relationnelles passées. Le modèle du traitement de l'information élaboré par Crick et Dodge (1994) propose que les réponses comportementales d'un individu dans une situation donnée soient fonction de sa capacité à traiter l'information sociale. Ce modèle permet alors de mettre en correspondance cognition sociale et ajustement social.

Crick et Dodge (1994) défendaient également l'idée qu'une situation sociale est toujours ambiguë car soumise à l'analyse subjective et aux capacités biologiques limitées de l'individu (mémoire, attention, vitesse de traitement ...). Elle peut alors être analysée comme une situation problème grâce à différentes étapes dans le traitement qui permettront l'ajustement social de l'adolescent. On entend par ajustement social la capacité de l'individu à faire face à une situation sociale, et à pouvoir modifier son comportement lorsque la situation sociale le demande. Thornberg (2011) indique que le traitement de l'information sociale intervient dans la façon dont les individus donnent du sens à une situation sociale et guide leur comportement dans ces situations.

Crick et Dodge (1994) stipulent également qu'un individu analyse une interaction sociale au regard de ses capacités biologiques ainsi que de ses expériences passées. Il reçoit en input une quantité d'indices qui doivent être interprétés afin d'établir une réponse comportementale. Les étapes du modèle consistent en : l'encodage des indices internes et externes à l'individu (1), leur interprétation (2), la clarification du but comportemental (3), la construction de la

réponse grâce aux expériences passées et stockées en mémoire (4), la décision de la réponse (5) et enfin la production du comportement (6).

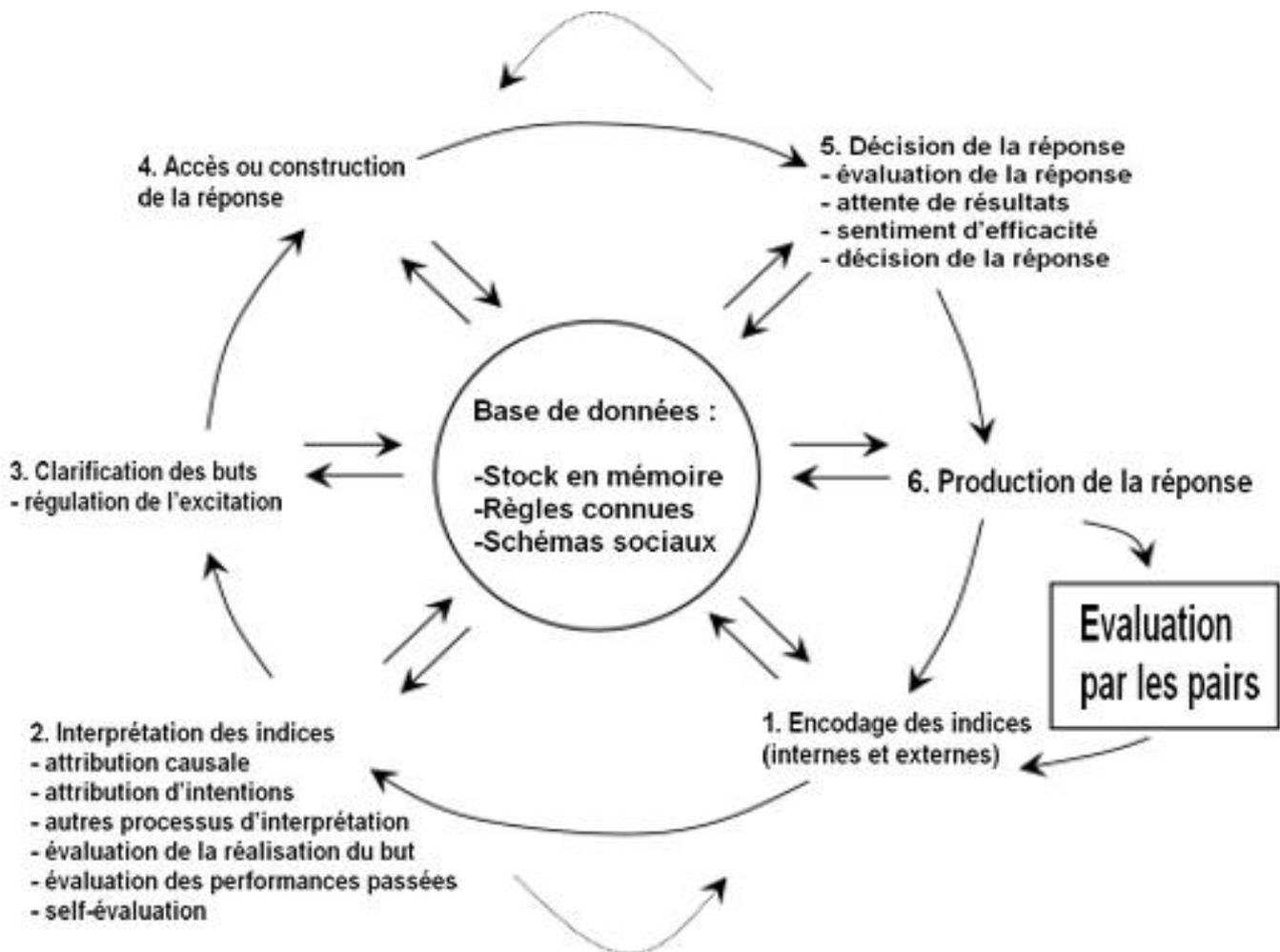


Figure 2 _ Modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994)

Ce processus de traitement de l'information sociale suggère que la personne ne soit pas totalement consciente des différentes étapes du traitement. Il s'agit en effet d'un modèle circulaire où l'individu est amené à réévaluer son comportement afin qu'il soit en adéquation avec les schémas stockés en mémoire. L'individu est donc tributaire de ses apprentissages antérieurs, du souvenir de ses expériences passées et de sa capacité à réguler ses émotions. En effet, à chaque étape,

l'individu traite l'information au regard de ces différentes dimensions. Si la particularité de ce modèle est que l'information est traitée de manière circulaire en interaction avec les pré-requis de l'individu, il s'agit également d'un processus spontané, instantané et donc rapide, où plusieurs étapes peuvent être traitées au même moment ou être réévaluées à posteriori. Cependant, si ces étapes sont réalisées de manière quasi simultanée, il est nécessaire qu'elles soient présentées dans un ordre logique et ne peuvent pas être interchangeables. En effet, l'interprétation des stimuli ne peut être réalisée que si ces derniers ont préalablement été encodés. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué dans sa première version, le modèle suggère que des « feedback » aient lieu à des étapes clés du processus. Par exemple, entre les étapes 2 et 1 ou encore entre les étapes 5 et 4.

Ce modèle, jugé encore incomplet, a fait l'objet d'une réactualisation par Lemerise et Arsenio (2000). Leur objectif a été d'étoffer et de préciser les enjeux de certains processus déterminants dans le traitement de l'information sociale (cf figure 3).

Concernant les processus centraux, les deux auteurs ont mis en avant l'importance des émotions et des humeurs de l'individu lors d'une situation sociale. Lemerise et Arsenio (2000) donne d'ailleurs une place toute particulière aux émotions puisqu'elles se situent à un degré différent du reste des processus centraux. On y trouve la régulation des émotions, qui a été mise en avant dans les études traitant des troubles des conduites comme faisant partie intégrante des processus centraux du traitement de l'information sociale (Arsenio et Lemerise, 2001). La régulation des émotions est d'ailleurs souvent exprimée par la manière dont l'individu est capable de gérer son agressivité (Krauth-Gruber, 2009). Les schémas sociaux ou schémas éducatifs représentent également une part importante

des processus centraux. Ils sont véhiculés en premier lieu par la famille ou le groupe de pairs de référence et constituent de solides bases concernant les interactions sociales (Montandon et Sapru, 2002). Cependant, si ces schémas sont centrés sur l'agressivité, l'adolescent aura des difficultés à adopter d'autres comportements que l'agressivité (Lösel et Bender, 2011).

Dans l'ensemble des étapes du modèle de Lemerise et Arsenio (2000) on y retrouve les mêmes éléments que celui développé par Crick et Dodge (1994), à ceci près que Lemerise et Arsenio mettent un accent plus fort sur les caractéristiques affectives liées aux individus et intervenant dans la situation sociale. En effet, l'individu ne fonctionne pas de manière automatisée. C'est la raison pour laquelle les deux auteurs donnent une place importante à l'influence des émotions et de l'affectivité (notamment l'empathie) lors du traitement de l'information sociale.

Après avoir identifié les particularités de l'évolution du modèle du traitement de l'information sociale, nous allons identifier les spécificités de chacune des étapes du modèle établies comme telles (cf figure 3) :

1- encodage des stimuli sociaux

2- interprétation des stimuli sociaux

3- clarification des buts comportementaux

4- construction de la réponse comportementale

5- sélection de la réponse comportementale

6- production du comportement

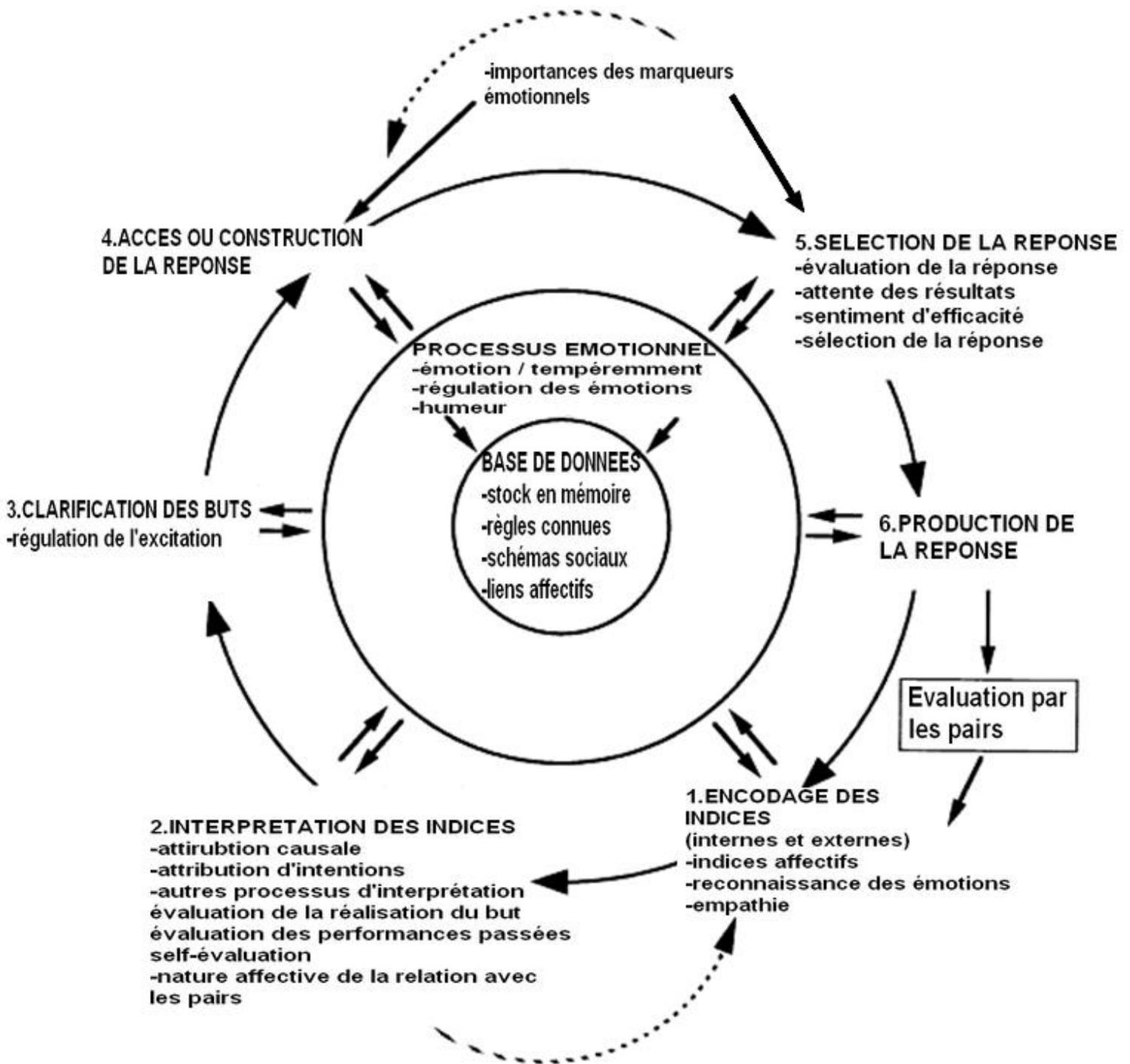


Figure 3 _ Schéma du traitement de l'information sociale de Lemerise et Arsenio (2000)

5.1 Etape 1 : encodage des stimuli sociaux

Il s'agit de la première étape du modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994). L'individu encode deux types d'informations : les stimuli internes, correspondant aux émotions et sensations éprouvées lors d'une situation sociale, puis stockées en mémoire à long terme ; les stimuli externes, correspondant aux comportements de l'environnement. L'encodage présuppose un filtrage (mise en exergue ou inhibition des indices) ou une sélection des indices sociaux jugés les plus pertinents en fonction des expériences passées, c'est-à-dire les schémas sociaux. Les schémas sociaux correspondent à des structures mémorisées qui servent à rendre plus efficace l'organisation de l'information sociale et à en faciliter la compréhension (Gerrig, 1988). Cette étape est étroitement soumise aux capacités de perception et d'attention, utilisées pour extraire l'information pertinente. Cette première étape est décrite par Crick et Dodge (1994), et Lemerise et Arsenio (2000) comme ayant lieu de manière concomitante à la deuxième étape du modèle qui traite de l'interprétation de ces indices. Les processus mis en jeu dans les deux premières étapes sont donc simultanés.

5.2 Etape 2 : interprétation des stimuli sociaux

Les caractéristiques de la situation sociale sont donc encodées et stockées en mémoire à long terme afin de faciliter leur interprétation qui consiste en (Crick et Dodge, 1994) :

- la représentation mentale personnalisée des stimuli sociaux, stockés en mémoire à long terme. Crick et Dodge font ici référence aux représentations des individus vis-à-vis des schémas sociaux.

- l'analyse causale des événements composant la situation (attribution d'une cause interne ou externe aux comportements des pairs et aux événements). Les attributions causales correspondent aux raisons utilisées par le jeune pour expliquer un succès, un échec ou encore la nature des causes de différents événements (Vallerand, 1994). Ces attributions se distinguent en fonction du lieu de causalité externe ou interne.

- des inférences sur les intentions des pairs (attribution d'une intention hostile ou bénigne aux comportements des pairs). La capacité de l'enfant à comprendre la position de l'autre, à se « mettre à sa place », est sollicitée à cette étape, pour saisir ce qui motive ses comportements.

- l'évaluation des attentes et du sentiment d'efficacité de l'individu lors de l'interaction précédente (évaluation de la performance passée, si le comportement fut efficace ou non).

- des inférences sur la signification de l'échange précédent et de l'échange présent, pour soi-même (évaluation de soi) et pour les autres (évaluation par les pairs). Cette dimension est en lien avec les émotions propres de l'individu, mais également celles de ses pairs.

Tous ces processus d'interprétation sont influencés et guidés par les expériences passées stockées en mémoire (e.g. schémas sociaux). Ce processus d'interprétation résulterait donc des changements et révisions du stock mnésique.

C'est la raison pour laquelle cette étape fournit un « feedback » sur la première étape et permet à l'individu de s'ajuster quant à l'encodage des stimuli.

5.3 Etape 3 : clarification des buts comportementaux

Après l'interprétation des stimuli, l'enfant sélectionne un but, clarifie les résultats attendus lors de la situation (e.g. éviter les ennuis, rester en conflit, se faire un ami, obtenir un objet ...), ou bien reste sur l'attente de l'échange précédent. Il décide du but ou du dénouement désiré suite à la résolution de la situation problématique. Les buts peuvent conduire à des résultats internes comme la satisfaction, la joie ou à des résultats externes comme l'obtention d'un objet. Toutefois, l'interaction sociale requiert souvent la coordination des deux (Crick et Dodge, 1994). Le but choisi par l'individu peut être d'ordre instrumental (e.g. obtenir un objet) ou d'ordre relationnel (e.g. se faire un ami). Il est associé au choix des stratégies utilisées par les enfants dans la résolution de situations problématiques (Chung et Asher, 1996; Delveaux et Daniels, 2000; Rose et Asher, 1999). Ainsi, bien que des jeunes semblent avoir compris la situation d'une façon similaire (ex. avoir attribué des intentions hostiles à autrui), ils peuvent réagir de manière opposée, tout dépend du but qu'ils auront choisi (Crick et Dodge, 1994).

5.4 Etape 4 : construction de la réponse comportementale

Les réponses comportementales sont associées aux représentations mentales et à l'interprétation des stimuli. Face à une situation sociale problématique, l'enfant a accès à un répertoire mémorisé de solutions possibles (Shure et Spivack, 1980; Rubin et Daniels-Beirness, 1983). Soit elles correspondent à la situation, soit, si la situation n'est jamais survenue auparavant, l'enfant en construit de nouvelles correspondant aux indices sociaux de l'interaction présente (Crick et Dodge, 1994). Certaines réponses sont des stratégies en vue d'obtenir un comportement et font l'objet d'une **recherche en mémoire** selon le but escompté. D'autres sont des idées de comment il est possible de mieux réagir dans une situation sociale, et correspondent à des **schémas comportementaux** stockés en mémoire. Trois aspects importants rentrants en jeu dans l'accès à la réponse ont été mis en évidence par Crick et Dodge (1994) :

- le nombre de comportements générés en réponse à un stimulus social (c'est-à-dire la taille du répertoire)
- le contenu des réponses (agressivité, évitement, négociation, ...)
- l'ordre dans lequel l'enfant accède aux réponses

5.5 Etape 5 : sélection d'une réponse comportementale

Face aux nombreuses solutions potentielles, l'enfant doit évaluer chacune d'elles afin de sélectionner la meilleure solution. Cette évaluation est fonction des

conséquences anticipées, des buts visés par le jeune et du sentiment d'efficacité personnelle face à l'exécution de celles-ci. La capacité d'anticiper les conséquences de ses actions est primordiale dans le processus d'évaluation et le choix d'une réponse. Deux facteurs sont impliqués dans l'évaluation de la réponse par l'enfant (Crick et Dodge, 1994) : l'**attente de résultats** de la réponse (le comportement m'apportera ce que je désire ou non) et le **sentiment d'efficacité** personnel face à la production de la réponse (je suis capable de manifester un tel comportement ou non).

L'attente des résultats correspond aux idées portant sur les réponses de l'environnement à l'établissement d'une réponse sociale particulière (Crick et Ladd, 1990). Elle pourrait servir de fonction excitatrice ou inhibitrice selon la situation sociale. Un comportement aura plus de chance d'être sélectionné si l'attente des résultats qui lui est associé est « positive ».

Le sentiment d'efficacité permet à l'individu d'évaluer ses capacités par rapport à la tâche à réaliser. Il correspond à l'ensemble des jugements que l'individu porte à ses propres compétences telles que la capacité à contrôler et à exécuter une tâche en fonction des moyens disponibles (Carton et Winnykamen, 1995). Le sentiment d'efficacité est un des critères utilisés pour évaluer les réponses comportementales avant leur manifestation (McFall, 1982).

Ces cinq étapes mènent enfin à la sixième étape du modèle qui correspond à la production du comportement. Puis, la réponse subit une évaluation par les pairs et le processus reprend de nouveau à l'encodage par l'individu des nouveaux indices fournis par les pairs. Le modèle est donc circulaire.

5.6 Un modèle circulaire

Ce modèle présente également la particularité d'être à la fois linéaire et circulaire. Sa linéarité s'exprime par la successivité des étapes lors du traitement de l'information sociale, qui s'apparentent davantage à des modules de traitement. La circularité du modèle a également la caractéristique d'être triple. Nous allons les détailler.

La **première** réside dans le fait qu'après chaque comportement produit, l'analyse de la réponse comportementale recommence à nouveau puisque l'interlocuteur fournit également une réponse comportementale. En effet, même si le traitement de l'information sociale est soumis à des processus internes et individuels, l'individu obtient des « feedback » de la part de ses pairs après chaque comportement. Leur évaluation l'amène à constamment réévaluer et modifier ses réponses comportementales.

La **seconde** concerne l'interaction entre chaque étape du traitement et les processus centraux du modèle. Les processus centraux constituent le matériel de base dont dispose l'individu afin d'interagir lors d'une situation sociale. Crick et Dodge (1994) faisaient référence à la mémoire à long terme (règles acquises lors d'expériences passées, connaissances sociales et schémas sociaux). Lemerise et Arsenio (2000) compléteront ce tableau ultérieurement en y ajoutant l'importance du rôle des émotions.

Enfin, la **troisième** circularité fait référence à l'interaction s'effectuant entre certaines étapes, notamment entre les étapes 1 et 2 et les étapes 4 et 5 où l'individu ajuste ses réponses et son comportement en passant allègrement entre chacune des deux étapes.

Ce modèle a permis d'identifier des modes de traitement de l'information sociale différents entre enfants et adolescents prosociaux, agressifs réactifs et agressifs proactifs (Lemerise et Arsenio, 2000 ; Rothier et Fontaine 2003). Il pourrait, de la même manière, permettre d'identifier ces mêmes modes de traitement de l'information sociale chez des adolescents impliqués dans des situations de bullying, observant des différences de traitement entre agresseurs, victimes et agresseurs/victimes. Nous allons maintenant présenter la méthodologie générale concernant le travail entrepris dans cet ouvrage sur l'étude de ce lien entre bullying et traitement de l'information sociale chez l'adolescent.

6. Méthodologie générale

6.1 Echantillon

L'échantillon est constitué de 717 élèves d'un collège, situé en zone urbaine, dans la région orléanaise. Cet établissement a été sélectionné car son nombre important d'élèves représentait la possibilité d'obtenir une prévalence plus élevée concernant le bullying. Concernant l'origine sociale, 52% des élèves sont issus de familles incluses dans des catégories socioprofessionnelles défavorisées (selon la nomenclature INSEE des catégories socio professionnelles, La catégorie dite « défavorisée » comprend les ouvriers, qualifiés et non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers et les personnes sans activité professionnelle). Cet établissement accueille ainsi un public hétérogène. De plus, quelle que soit l'origine sociale, la littérature montre qu'agresseurs et victimes ont des patterns similaires concernant leur comportement dans le bullying.

Répartis de manière homogène de la 6^{ème} à la 3^{ème} (figure 4), l'établissement comprend une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée (SEGPA) ainsi qu'une Unité d'Inclusion Scolaire (ULIS). Les élèves des classes de SEGPA ont été auditionnés car ils représentent un groupe homogène dans le collège et, même s'il s'agit d'enfants en difficulté scolaire, ils se trouvaient tout à fait à même de pouvoir comprendre le questionnaire et d'y répondre de manière adaptée. Cependant, les élèves de la classe ULIS ont été auditionnés mais leurs résultats n'ont pas été intégrés dans l'étude car ils constituent un groupe trop hétérogène et trop restreint au sein du collège (n=11). En effet, il s'agit d'élèves souffrant de

déficience intellectuelle, les empêchant pour la plupart de pouvoir comprendre toutes les consignes du questionnaire.

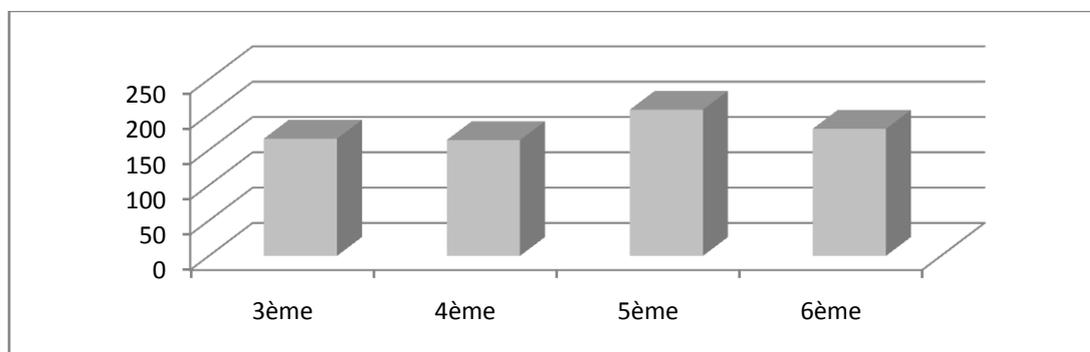


Figure 4_Nombre d'élèves en fonction du niveau scolaire

L'ensemble des élèves est âgé de 10 à 16 ans (figure 5). La moyenne d'âge est de 12,8 ans (écart-type = 1,23). La répartition des élèves selon le genre est de 51% de garçons (soit 359) et 49% de filles (soit 358). La participation des élèves à l'enquête s'est faite sur la base du volontariat, suite à l'accord de leurs parents, par le moyen d'une lettre préalablement distribuée à toutes les familles. Le taux de participation des élèves a atteint 93%.

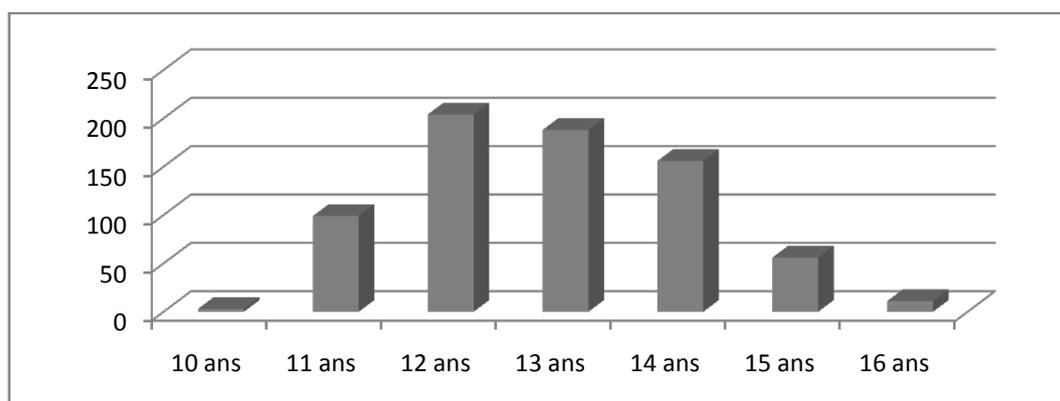


Figure 5_Nombre d'élèves selon leur âge

6.2 Procédure

L'ensemble des questionnaires a été administré de manière individuelle sous la forme d'un auto-questionnaire. Quatre personnes formées à la passation du questionnaire utilisé ont rencontré les 717 collégiens pendant 4 mois à raison d'entretiens individuels de 35 à 40 minutes chacun. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, une approche épidémiologique implique de gros échantillons. Au début de chaque entretien, il était rappelé à l'élève le contexte et l'objectif de notre recherche. De plus, confidentialité et anonymat de leurs réponses leur étaient assurés. Quatre étudiantes en psychologie, formées à l'administration des questionnaires ont participé à la passation d'entretiens semi-directifs dans des salles séparées dans le collège, et ce sur une durée de quatre mois. Puisque les élèves étaient auditionnés sur leur temps de classe, le protocole mis en œuvre a été fait de sorte qu'il dérange le moins possible le déroulement normal de la journée des élèves et des enseignants du collège. Chaque entretien a duré en moyenne trente-cinq à quarante minutes par élève. Afin de nous assurer de l'honnêteté et de la fiabilité des réponses des élèves, nous avons instauré un climat de confiance et insisté sur les différentes définitions, notamment du bullying, et consignes précédant les questionnaires. S'agissant d'entretiens semi-directifs, l'élève avait, à tout moment, la possibilité de clarifier certaines interrogations ou situations et de préciser ses réponses en dehors des questions formelles du questionnaire.

De plus, même si elles s'avèrent plus coûteuses en temps et en énergie, nous avons choisi de travailler par le moyen d'auto-évaluations comportementales pour les raisons suivantes :

- Les professeurs du collège connaissent peu leurs élèves.
- Les évaluations remplies par les professeurs ou par les pairs se font en fonction de représentations qu'ils se font du jeune, fortement influencées par les stéréotypes sociaux. Par exemple, si un élève s'avère être turbulent en classe, un enseignant l'évaluera selon la représentation qu'il se fait d'un élève turbulent. Il risque donc de lui attribuer des comportements agressifs même s'il ne l'a jamais vu manifester ce type de comportement.
- L'auto-évaluation permet une description plus précise de la part de l'individu de ses propres comportements et états émotionnels.

Il s'agit également de la stratégie la plus efficace selon la littérature. En effet, elle permet de se placer du point de vue du sujet et non de l'observateur puisque l'étude du bullying s'intéresse à la violence vécue et non à la violence réelle.

7. Problématique

Le travail ici présenté se propose d'étudier le lien entre les statuts dans le bullying et le traitement de l'information sociale à travers le modèle proposé par Crick et Dodge en 1994 et complété par Lemerise et Arsenio en 2000. Grâce à la mise en lien de ce modèle avec le niveau d'agressivité des individus, il a permis d'aborder les problèmes d'ajustement social de manière catégorielle. En effet, l'approche catégorielle (qui fait notamment office de référence concernant la mise en place d'un diagnostic dans le milieu médical) étudie les phénomènes psychiques en termes de diverses catégories distinctes. On vise dans ce cas à établir la présence ou l'absence d'une catégorie quelconque.

Ce modèle permet de montrer des modes de traitement de l'information sociale particuliers et de les différencier (notamment selon les statuts de l'agressivité). Cette même approche s'applique donc au bullying puisque le modèle permettra de dégager des modes de traitement de l'information sociale différents selon les statuts du bullying. Cette étude soulève la question suivante :

Existent-ils des modes de traitement de l'information sociale différents selon les statuts dans le bullying ?

Pour répondre à cette interrogation, le travail s'effectue en deux étapes :

- l'analyse et la différenciation des processus centraux mis en jeu lors du traitement de l'information sociale, selon les statuts dans le bullying

- puis l'analyse et la différenciation des modes de traitement de l'information sociale, au travers des étapes du modèle, selon les statuts dans le bullying.

7.1 Première étude : bullying et traitement de l'information sociale, analyse des processus centraux du modèle de Crick et Dodge (1994)

Les processus centraux du modèle de Crick et Dodge (1994), et de Lemerise et Arsenio (2000), font référence à la régulation des émotions ainsi qu'aux compétences sociales. L'analyse de ces processus centraux n'a fait l'objet que de peu d'études à ce jour et nous amène à nous pencher plus longuement sur leur interaction avec les statuts dans le bullying afin d'affiner au plus près leur mode de traitement de l'information sociale. La régulation des émotions renvoie aux processus que les individus emploient pour influencer sur leurs émotions et la manière dont ils les éprouvent et expriment. Nous avons choisi de l'étudier par le moyen de l'expression du degré et du type d'agressivité d'un individu. Les compétences sociales définissent le fonctionnement social et les performances sociales d'un individu. Elles incluent, dans une situation sociale donnée, à la fois la perception correcte de tous les éléments inhérents à cette situation, la recherche optimale de toutes les alternatives possibles, et l'adoption des comportements les plus performants. Dans ce véritable processus, s'intègrent les dimensions comportementales, cognitives et émotionnelles du sujet. Nous avons choisi de déterminer ces compétences sociales grâce à une succession de questions posées aux sujets de notre étude et faisant appel à toutes

ces dimensions. Ainsi nous avons pu dégager un niveau de prosocialité ou d'asocialité.

L'étude propose de comparer le degré et le type d'agressivité ainsi que le degré de prosocialité en fonction des statuts d'une population de 717 collégiens dans le bullying. Les résultats permettront de mettre en évidence le lien existant entre le bullying et les processus centraux du traitement de l'information sociale. Ces processus faisant appel aux dimensions très personnelles et propres au fonctionnement cognitif de chaque individu, ils nous permettront également d'identifier des caractéristiques personnologiques liées aux profils des sujets. En effet, la violence est souvent perçue comme inhérente au milieu social alors que nous serons à même de mettre en évidence que le contexte met en exergue ou au contraire inhibe ces caractéristiques personnologiques.

Nous serons amenés par la suite, au cours de la deuxième étude, à affiner ce mode de traitement de l'information sociale par le moyen des comportements des acteurs du bullying lors des différentes étapes du modèle.

7.2 Deuxième étude : bullying et traitement de l'information sociale, analyse du mode de traitement de l'information sociale selon les statuts du bullying

Nous avons montré que le modèle établi par Crick et Dodge (1994) définit le traitement de l'information sociale comme reposant sur des processus centraux personnels qui entrent en interaction à chacune des 6 étapes interprétatives de la situation sociale.

Cette deuxième étude, dans la continuité de la première, propose d'étudier le lien existant entre le statut des adolescents dans le bullying et leur traitement de l'information à chacune des étapes du modèle. Encodage, interprétation des stimuli, clarification des buts, recherche de réponses en mémoire, sélection de la réponse, constitueront nos points d'analyse. Nous procéderons alors à l'étude, que nous avons voulue exhaustive, de l'interaction avec les statuts dans le bullying et identifierons des modes de traitement différents pour chaque étape. Nous serons alors à même de mettre en évidence des profils comportementaux spécifiques aux statuts du bullying et permettrons d'en dégager leurs spécificités. D'un point de vue méthodologique, les élèves auditionnés sont les mêmes que ceux constituant l'échantillon de la première étude.

De plus, si l'analyse des 3 premières étapes sera réalisée sur un mode unique, l'analyse des résultats s'effectuera en deux temps concernant la description des étapes 4 et 5. En effet, comme nous avons pu le mettre en avant précédemment, cette étude suit dans un premier temps une approche catégorielle qui consiste sur ces deux étapes à différencier les statuts dans l'utilisation et l'efficacité de stratégies agressives, de négociation verbale ou d'évitement. Dans un deuxième temps nous avons procédé à une analyse dimensionnelle concernant chacune de ces deux étapes. L'approche dimensionnelle étudie les phénomènes psychiques comme des grandeurs non directement mesurables mais liées au cumul d'indicateurs mesurables, les items. On cherche ici à évaluer la grandeur à partir des indicateurs. Ainsi, nous avons cherché à évaluer dans chaque statut du bullying l'importance de l'utilisation et l'efficacité de chacune des stratégies agressives, de négociation verbale ou d'évitement. La concordance de cette double approche nous

permet d'affiner de manière plus précise le mode de traitement de l'information de chacun des statuts.

Ces deux études complémentaires permettront de dresser un profil complet de la manière dont chacun des statuts du bullying traite l'information sociale. Elles donneront de nombreuses informations sur leur interprétation des situations sociales afin de pouvoir proposer des outils de prévention et d'intervention cohérents et pertinents selon les différents statuts du bullying.

Première étude :

***Bullying,
agressivité et
asocialité***

Cette première étude propose d'étudier le lien existant entre le bullying et les processus centraux du traitement de l'information sociale mis en œuvre dans le modèle de Crick et Dodge (1994), tels que : la régulation des émotions, dont la manifestation de l'agressivité peut être l'expression, et les compétences sociales.

1. Contexte théorique : bullying et processus centraux

Peu de recherches ont été consacrées au lien existant entre le traitement de l'information sociale et le bullying chez l'adolescent. Certaines études ont mis en évidence cette relation de manière partielle (Camodeca, Goossens, Schuengel, Meerum Terwogt, 2003 ; Camodeca, Goossens, 2005 ; Cairns et Cairns, 1991; Dodge and Crick, 1990 ; Pakaslahti, 2000; Sutton, Smith et Swettenham 1999a).

De plus, ces recherches s'attachent à décrire les six étapes du modèle et n'explorent que peu les processus centraux qui entrent en interaction à chaque étape. Ces processus concernent majoritairement la régulation des émotions et de l'humeur qui se manifestent par une agressivité plus ou moins exacerbée. Comme nous avons pu l'évoquer brièvement auparavant, cette agressivité peut prendre différentes formes dans ses réalisations : agressivités réactive et proactive. Les compétences sociales font également parties des processus qui entrent en interaction à chaque étape du modèle du traitement de l'information sociale. Nous avons choisi d'explorer les schémas sociaux de prosocialité/asocialité afin d'explorer cette dimension de manière plus approfondie. Nous allons dans un premier temps revenir sur la détermination de l'agressivité puis nous nous pencherons sur les compétences sociales.

1.1 Régulation des émotions : l'agressivité

Lors du traitement de l'information sociale, chaque étape s'effectue en réponse à des processus centraux correspondant à la mémoire à long terme, aux processus émotionnels (régulation, humeur, tempérament, agressivité) et attentionnels. La mémoire à long terme fait ici référence aux règles acquises lors d'expériences passées, aux connaissances sociales et aux schémas sociaux (Lemerise et Arsenio, 2000). Ainsi, des composantes cognitives de même qu'affectives constituent les représentations des expériences passées. Les comportements produits lors d'interactions sociales mettent constamment à jour le stock sauvegardé en mémoire et s'avèrent vecteurs d'émotions. De même, les émotions permettent la modification des comportements produits (Arsenio et Lover, 1995). Une fois cette réciprocité admise, on peut considérer la manière dont les expériences passées (e.g. le rejet d'un groupe, premières expériences d'attachement) influencent le traitement de l'information sociale et donc le comportement. Les représentations mentales d'événements passés sont stockées dans une mémoire à long terme qui s'associe à d'autres composantes mnésiques pour guider le traitement de futurs indices sociaux. Cependant, lorsque les indices sont mal interprétés ou encore les schémas peu étoffés, le traitement de l'information sociale peut mener à des erreurs de jugement et des biais de raisonnement (Kahneman et Tversky, 1972 ; Ross, Lepper, Strack et Steinmetz, 1977). Il apparaît dans de nombreuses études le lien entre traitement de l'information sociale et difficultés d'ajustement social, qui peut aider à comprendre le fonctionnement des interactions sociales chez l'enfant de nombreuses manières. Crick et Dodge (1996)

parlent alors de réciprocité entre traitement de l'information sociale et ajustement social.

De nombreuses études ont d'ailleurs démontré que le bullying était fortement associé à des problèmes d'ajustement social aussi bien chez les agresseurs que chez les victimes (Camodeca, Goossens, Meerum Terwogt, Schuengel, 2002). Un mauvais ajustement social peut être défini de deux manières : la première suggère qu'il s'agit d'enfants dont le modèle comportemental persistant consiste à violer les normes sociales, trander, abuser de substances illicites et combattre perpétuellement l'autorité. Ils sont également facilement frustrés, impulsifs et manipulateurs (Kahneman et Tversky, 1972). La deuxième définition décrit ces enfants comme incapables de profiter des programmes généraux mis en place par l'école publique à cause d'un sérieux handicap social ou émotionnel mais qui relèveraient davantage d'une éducation spécialisée (Camodeca et al., 2002). De manière générale, il s'agit d'un manque d'adaptation et d'harmonie avec son environnement, et dont l'origine serait l'incapacité à d'atteindre un ajustement satisfaisant entre ses désirs et les conditions de vie de l'environnement social.

Ainsi, afin d'étudier le lien entre bullying et processus centraux du traitement de l'information sociale, nous souhaitons tout d'abord nous intéresser au lien existant entre bullying et agressivité tel que nous avons pu le concevoir dans les paragraphes précédents. En effet, l'agressivité s'avère être un indice fiable concernant l'étude de la régulation des émotions. Nous avons pu mettre en évidence que l'agressivité pouvait prendre une forme réactive ou proactive. Ce sont à ces deux formes d'agressivité que nous nous attacherons pour déterminer le lien existant entre bullying et régulation des émotions. Si la première réfère davantage à un modèle instrumental contrôlé par des renforcements externes, la deuxième consiste en un

comportement d'agression-frustration (Salmivalli et Nieminen, 2002). Cependant, la manifestation d'une de ces deux formes d'agressivité n'exclut pas l'autre. En effet, un enfant se comportant de manière agressive réactive peut également se comporter de manière agressive proactive (Crick et Dodge, 1996). Cependant, la littérature montre qu'elles sont chacune liées à une étiologie et des traits de personnalité différents (Dodge, 1990) : gestion des émotions, résolution de problèmes ... De récentes études commencent également à s'interroger naturellement sur le lien existant entre ces formes d'agressivité et le statut des enfants et des adolescents dans le bullying scolaire. Cependant, l'agressivité ne constitue pas le seul processus en jeu lors d'une situation sociale puisque les compétences sociales constituent une part importante des ressources nécessaires à l'individu pour la construction d'une réponse adaptée lors de ce type de situation.

1.2 Compétences sociales : comportements prosociaux et asociaux

Dans cette étude, nous nous intéresserons également au comportement et aux compétences sociales des adolescents impliqués dans le bullying. Les compétences sociales définissent le fonctionnement et les performances sociales d'un individu. Elles incluent, dans une situation sociale donnée, à la fois la perception correcte de tous les éléments inhérents à cette situation (compétences "réceptives"), la recherche optimale de toutes les alternatives possibles (compétences de "traitement de l'information") et l'adoption des comportements les plus performants, en particulier affirmés (compétences "motrices"). Dans ce processus s'intègrent également les dimensions comportementales, cognitives et émotionnelles du sujet.

Le bullying suggère, de manière générale, que l'individu fait preuve d'un comportement asocial. Ce comportement relève d'un manque de considération pour les autres, pouvant causer des dommages, qu'ils soient intentionnels ou le fruit d'une négligence. Il s'oppose au comportement prosocial qui qualifie davantage les individus se trouvant dans une démarche d'aide ou de sollicitude envers les autres (Berger, 2003).

Une méta analyse conduite en 2010 par Cook, Williams, Guerra, Kim et Sadek sur plus de 1600 articles concernant les prédicteurs du bullying, a démontré l'importance des facteurs personnels tels que les compétences sociales, l'empathie, la connaissance de ses propres états émotionnels et de ceux des autres, et ce, concernant tous les statuts du bullying.

Le lien établi entre bullying et comportement asocial montre que le bullying scolaire, en particulier ses manifestations physiques, est un indicateur important de manifestations asociales tout au long de la vie (Lösel et Bender, 2011). De plus, après contrôle de facteurs de risque individuels et familiaux, le bullying reste significatif dans le développement de comportements asociaux. Ainsi, le bullying s'avère être un des principaux facteurs de risque dans le développement de comportements asociaux (Farrington et Ttofi, 2011).

Le lien entre le bullying et agressivité/prosocialité va maintenant être abordé en fonction des différents statuts du bullying : agresseurs, victimes, agresseurs/victimes et neutres.

1.3 Agressivité, prosocialité et statut d'agresseur dans bullying

Si chez les agresseurs du bullying le lien avec agressivité et prosocialité semble évident, les études s'interrogent néanmoins sur sa nature et son intensité. En effet, Olweus (1978) caractérise les agresseurs par un « modèle agressif de personnalité ». Ils ne sont pas seulement agressifs envers leur(s) victime(s) à l'école mais également dans bon nombre d'autres contextes. Certains d'entre eux évolueront à l'âge adulte en tant qu'individus caractérisés par des comportements asociaux.

La littérature (Camodeca, et al., 2002 ; Salmivalli et Nieminen, 2002) montre également que les agresseurs dans le bullying sont représentés de manière quasi égale par les deux types d'agression : réactive seulement, proactive seulement et réactive/proactive. De plus, comme nous avons pu l'évoquer dans l'introduction générale, il existerait différents sous-groupes d'agresseurs dans le bullying.

Deux orientations théoriques menées d'une part par Crick et Dodge (1996) et d'autre part par Sutton, Smith et Swettenham (1999a et 1999b), tentent d'expliquer l'origine de ces comportements agressifs. Du point de vue de Crick et Dodge (1996), l'agresseur serait socialement incompetent. Etudiant le bullying par le moyen de la cognition sociale, ils décrivent les comportements de l'agresseur (attribution d'intentions hostiles, valorisation de l'agressivité) comme mal ajustés et socialement indésirables (Crick et Dodge, 1999). Une étude de Marini, Dane, Bosacki et Ylc-Cura en 2006 tend à confirmer cette théorie. Ils ont montré que les agresseurs et agresseurs-victimes, employant des stratégies indirectes (de type rumeurs, isolement social), normalisent davantage leurs comportements asociaux, comparés aux victimes et aux neutres. En revanche, Sutton et al. (1999c) s'attachent à décrire, par

le moyen de la théorie de l'esprit, les agresseurs comme des individus dotés de compétences sociales « supérieures ». Ils seraient capables de mieux comprendre les états mentaux et émotionnels dans le but de manipuler autrui et de s'en servir pour leur propre bénéfice. Crick et Dodge (1999) ne nient pas la bonne compréhension des états mentaux dont font preuve les agresseurs, mais distinguent leurs « compétences sociales » de celles d'individus dits prosociaux. Leurs comportements seraient plus complexes et sous-tendus par d'autres processus cognitifs. Ainsi, les auteurs s'opposent dans leur manière de percevoir les caractéristiques cognitives et psychologiques de ces agresseurs.

Comme l'écrivent Camodeca et Goossens (2005), il s'agit d'abord de s'accorder sur la définition donnée aux compétences sociales, c'est-à-dire « la capacité d'atteindre des buts personnels lors d'interactions sociales tout en maintenant de manière simultanée des relations sociales positives » (Arsenio et Lemerise, 2001). Selon cette définition, les agresseurs ne seraient pas socialement compétents car ils ne prendraient pas en compte l'état émotionnel de leurs pairs et ne partageraient pas les normes et valeurs du groupe (Camodeca et Goossens (2005).

Par la suite, Crick et Dodge (1999), Pellegrini (2002), et Salmivalli et Peets (2010) ont considéré le bullying comme une forme d'agressivité proactive. Cette position amène à considérer les agresseurs, non comme des individus dénués de compétences sociales ou de compréhension des états émotionnels, mais comme des personnes motivées par l'acquisition d'un statut supérieur et par une domination sur les autres. Ainsi, ils seraient capables de manipuler les situations sociales pour atteindre leurs buts (Salmivalli, 2001 ; Sutton, Smith et Swettenham, 2001).

Cependant, nombreuses sont les études qui contredisent ces résultats et où les agresseurs obtiennent des scores très faibles concernant des tâches évaluant leurs compétences sociales (Wolke, Woods, Bloomfield et Karstadt, 2000). Ce manque de prosocialité serait un facteur de risque important dans l'implication du bullying en tant qu'agresseur (Lahey, Waldman, et McBurnett, 1999 ; Moffitt, Caspi, Harkness et Silva, 1993). Cette vision contraste avec celle de Sutton et al., (1999a, 1999b). Ils font le postulat que les agresseurs disposeraient de compétences sociales importantes car les stratégies d'agression employées nécessitent une planification de l'action grâce à leur connaissance des réactions comportementales de l'autre. Cependant, des études plus récentes nuancent cette vision et soutiennent davantage l'hypothèse selon laquelle les agresseurs présenteraient un déficit dans l'utilisation de leurs compétences sociales (Arsenio et Lemerise, 2001 ; Camodeca et Goossens, 2005).

1.4 Agressivité, prosocialité et statut de victime dans bullying

Les victimes constituent généralement un groupe bien plus hétérogène que les agresseurs, où il est plus difficile de dégager des traits de caractères et de comportements stables dans le temps ainsi que d'une victime à l'autre. Cependant, la littérature montre que les victimes présentent également des signes d'agressivité liés à leur statut. Les victimes passives (évoquées en introduction) représentent environ 10% de la population d'un établissement scolaire et ne présentent aucun signe d'agressivité apparente (Olweus, 1993 ; Schwartz, Dodge et Coie, 1993; Schwartz et al., 1997). Les victimes actives représenteraient 2 à 15% de la

population d'un établissement scolaire (Boulton et Underwood, 1992; Olweus, 1993; Schwartz et al., 1997). Ces dernières sont également victimes de bullying par leurs pairs, cependant, elles font preuve d'un style d'interaction sociale plutôt hostile (Perry, Kusel et Perry, 1988), résultant souvent d'une agressivité réactive plutôt que proactive (Dodge, 1990 ; Schwartz et al., 1997). Contrairement aux agresseurs dans le bullying qui utilisent l'agression dans un but instrumental, les victimes utiliseraient l'agression de manière impulsive, résultat d'une perte de contrôle suite à une provocation. Cependant, elles ne l'utilisent pas de manière efficace et sont d'autant plus rejetées par leurs pairs (Perry et al., 1998). En effet, si l'agressivité proactive semble être uniquement caractéristique des agresseurs, Camodeca et Goossens (2005) ont montré que l'agressivité réactive était autant caractéristique des agresseurs que des victimes. Cette agressivité pourrait s'apparenter aux victimes actives décrites par Olweus (1993).

Concernant les compétences sociales imputées aux victimes, il semblerait que les études s'accorderaient à décrire les victimes de bullying comme disposant de peu de compétences sociales (Camodeca et al., 2003 ; Olweus, 1993 ; Robin, Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman et Abou-ezzeddine, 2005). Ce manque de compétences est généralement caractéristique des victimes et pourrait avoir une fonction de protection contre le développement de comportements agressifs. Cependant d'autres facteurs liés au statut de victimes, comme la dépression, pourraient quant à eux engendrer des troubles d'ordre comportementaux chez les victimes à l'âge adulte (Ttofi, Farrington et Lösel, 2012). Ce manque de connaissances concernant les comportements sociaux semble essentiellement imputable aux victimes dites provocatrices qui, quel que soit le contexte,

développeront systématiquement un statut de victime. Contrairement à elles, les victimes passives sont plus à même de modifier leur comportement et ce déficit semble moins stable dans le temps (Olweus, 1990; Lösel et Bliesener, 2003). Elles présenteront donc moins la tendance, contrairement aux victimes provocatrices, à développer des comportements asociaux à l'âge adulte (Lösel et Bender, 2011).

1.5 Agressivité, prosocialité et statut d'agresseur/victime dans bullying

Dans la littérature cherchant à établir le lien entre bullying et agressivité, peu d'études se sont penchées sur le statut des agresseurs/victimes. Olweus (1991) les a décrits comme des individus au fort tempérament, anxieux et agressifs, sujets à de fortes variations émotionnelles. Dans l'ensemble des recherches, il s'agit du groupe le plus difficile à étudier et dont les caractéristiques personnelles semblent le moins stables (Whitney et Smith, 1993). Ils présentent un risque plus important de souffrir de problèmes de comportement liés à des symptômes psychopathologiques (Wolke et al., 2001). Ils font preuve à la fois de caractéristiques personnelles similaires et différentes des agresseurs et des victimes. Par exemple, alors que les victimes souffrent davantage de problèmes internalisés et psychosomatiques (dépression, faible estime de soi, isolement social), les agresseurs/victimes ont tendance à externaliser leur comportement et présentent des traits d'hyperactivité (Kumpulainen, Räsänen, Henttonen, Almqvist, Kresanov, Linna, Moilanen, Piha, Puura, Tamminen, 1998). Ils ont un risque beaucoup plus élevé que les autres groupes de rester impliqués dans des comportements de bullying sur le long terme. Selon Salmivalli (2001), Les agresseurs/victimes correspondraient plus à la description généralement

faite des agresseurs réactifs, mais décrire leur manière d'être agressifs semble bien plus complexe.

Du point de vue de leurs compétences sociales, les agresseurs/victimes seraient le groupe qui présenterait le moins de compétences sociales et serait également le plus à même de développer ou de conserver un comportement asocial à l'âge adulte (Lahey et al., 1999 ; Moffitt et al., 1993). Il a également été montré que les prédicteurs ayant le plus de poids dans la détermination du statut d'agresseur/victime étaient les compétences sociales de l'individu et la connaissance de son propre fonctionnement émotionnel.

1.6 Agressivité, prosocialité et statut de neutre dans bullying

Enfin, le groupe des neutres ne fait généralement pas l'objet d'analyses approfondies dans les travaux de recherche car il constitue le groupe de référence permettant de comparer les résultats des autres groupes : agresseurs, victimes et agresseurs/victimes. Comme nous l'avons évoqué lors de l'introduction générale, Olweus (1999) leur attribue cette « fonction de protection » grâce à leurs compétences sociales et leurs capacités d'ajustement lors des différentes situations. Cependant, même si ces résultats ne sont généralement pas analysés lors des travaux de recherche, ils n'excluent pas que les neutres puissent présenter une certaine agressivité. Elle ne se traduit néanmoins pas par des comportements relatifs au bullying (Camodeca et al., 2002). Il pourrait être intéressant d'observer quelle

proportion représentent les adolescents agressifs réactifs et/ou proactifs parmi l'intégralité du statut neutre.

Ces différentes données nous amènent à nous interroger de manière plus approfondie sur le lien fondamental existant entre les statuts dans le bullying et les différents éléments qui constituent les processus centraux du traitement de l'information sociale, à savoir l'agressivité (relative à la régulation des émotions) et les compétences sociales des individus.

1.7 Problématiques et Hypothèses

Les travaux que nous venons de citer mettent en évidence que les adolescents impliqués dans le bullying font preuve d'une certaine agressivité et ne semblent pas être égaux concernant leur niveau de compétences sociales. L'objectif de cette première étude est d'identifier la manière dont les différents acteurs du bullying se comportent face aux processus centraux du modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994), tels que la régulation de l'agressivité et les compétences sociales. Ainsi, nous nous interrogeons sur la manière dont ces éléments modifient le traitement de l'information sociale.

Quelle implication ce lien peut-il avoir sur la description des profils comportementaux des adolescents impliqués dans le bullying et de leur traitement de l'information sociale ? Les processus centraux sont-ils déterminants dans l'identification des différents statuts du bullying ?

Nous faisons l'hypothèse générale qu'en fonction du statut dans le bullying, nous identifierons des modes de traitement de l'information sociale, liés aux processus centraux, différents, et nous attendons à trouver des niveaux d'agressivité et d'asocialité différents.

- 1- Plus précisément, nous nous attendons à ce que le niveau d'agressivité générale soit globalement plus élevé chez les agresseurs et agresseurs/victimes, que chez les victimes et les neutres.

- 2- Les agresseurs se caractériseraient principalement par une agressivité générale à la fois proactive et réactive, alors que les victimes tendraient vers la réactivité, tout comme les agresseurs/victimes.

- 3- Les agresseurs, victimes et les agresseurs/victimes disposeraient de compétences sociales bien plus faibles que les neutres.

2. Méthodologie

Concernant cette première étude, la méthodologie a été présentée lors de l'introduction générale puisque l'échantillon ainsi que la procédure utilisés sont communs à nos deux études. Nous n'aborderons donc dans ce chapitre que les spécificités méthodologiques concernant cette première étude concernant le lien entre statuts dans le bullying et processus centraux, c'est-à-dire les outils utilisés ainsi que l'analyse des résultats.

2.1 Description des échelles

2.1.1 Echelle d'agressivité et de prosocialité/asocialité

Afin d'évaluer le degré et la forme d'agressivité des élèves, ainsi que leur niveau de prosocialité, nous nous sommes inspirés de différentes échelles existantes afin d'en construire une nouvelle. Cette échelle permet de différencier les deux formes d'agressivité réactive et proactive. Les questions ont été traduites d'outils développés par Crick et Dodge (1994). Celles concernant la prosocialité sont issues d'un questionnaire développé par Rothier et Fontaine (2003) concernant les troubles des conduites.

Cette échelle est composée de 19 questions au total, dont 10 concernant la prosocialité/asocialité, 5 l'agressivité réactive et 4 l'agressivité proactive (cf annexe 1 p.187). L'évaluation de ces questions se fait par le moyen d'une échelle en 5 points allant de 0 « je ne manifeste jamais ce comportement » à 5 « je manifeste toujours ce comportement ». La consigne donnée aux élèves est la suivante :

« Indique à quel point chacun de ces comportements te correspond en entourant un chiffre entre 0 et 5. Les comportements agressifs, lorsque cela n'est pas précisé, regroupent tout comportement physique ou toute parole manifestés sous la colère et/ou avec l'intention de faire mal, de blesser. »

Certaines questions sont présentées de manière inversée pour contrebalancer les réponses. Ainsi, plus le score est élevé aux items prosociaux, plus l'adolescent est prosocial, plus le score est élevé aux items agressifs, plus l'enfant est agressif. Nous avons ainsi présenté aux adolescents les items de manière positive afin qu'ils préservent une bonne image d'eux-mêmes. Cependant, dans nos analyses statistiques, nous avons inversé cette échelle de score afin que toutes les échelles évaluant les troubles des conduites (agressivité et asocialité) soient orientées dans le même sens. Ainsi, plus le score est élevé plus l'adolescent est asocial et plus le score est faible plus l'adolescent est prosocial. Nous parlerons donc désormais davantage d'asocialité que de prosocialité.

Afin de déterminer des groupes expérimentaux, un seuil a été déterminé. Au-delà de ce seuil, nous considérons que le jeune se démarque significativement sur une des deux formes d'agressivité et sur la prosocialité. Il s'agit du 3^{ème} quartile (Rothier et Fontaine, 2003). Au-delà de cette valeur ne se trouvent que 25% des participants. Ainsi, 3 cas de figure ont pu être identifiés concernant l'agressivité :

- Les agressifs réactifs correspondent aux jeunes obtenant un score supérieur à 1,6 aux items d'agressivité réactive et inférieur à 0,5 aux items concernant l'agressivité proactive.
- Les agressifs proactifs correspondent aux jeunes obtenant un score supérieur à 0,5 aux items d'agressivité proactive et inférieur à 1,6 aux items d'agressivité réactive.

- Les agressifs réactifs et proactifs correspondent aux jeunes obtenant un score supérieur à 1,6 aux items d'agressivité réactive et supérieur à 0,5 aux items d'agressivité proactive.
- Les non agressifs correspondent aux jeunes obtenant un score inférieur à 1,6 aux items d'agressivité réactive et inférieur à 0,5 aux items d'agressivité proactive.

De la même manière, un seuil concernant l'asocialité a été déterminé au 3^{ème} quartile. Ainsi, tous les adolescents ayant un score supérieur à 1,7 aux items de prosocialité/asocialité sont considérés comme asociaux. A l'inverse, un seuil déterminant les comportements prosociaux a été déterminé au 1^{er} quartile. Tous les jeunes ayant un score inférieur à 0,8 aux items de prosocialité/asocialité sont considérés comme prosociaux.

2.1.2 Bully Victim Questionnaire Révisé

Nous avons choisi d'utiliser dans notre travail de recherche l'outil révisé par Olweus en 1996 : le Bully Victim Questionnaire (cf annexe 5 p. 209). Il s'agit d'un outil fiable et validé dans sa version française par Kubiszewski, Fontaine, Chasseigne et Rusch (sous presse). Il permet, pour chaque individu, d'identifier s'il est impliqué ou non dans le phénomène de bullying et sous quel statut : neutre, victime, agresseur, agresseur/victime. N'existant pas de terminologie française équivalente, il est donné une définition du bullying, avant de débiter le questionnaire, pour que le participant identifie clairement le phénomène.

« Nous allons parler ensemble d'une certaine forme de violence. Si je te dis harcèlement, intimidation, menace, qu'est-ce que tu comprends?

*Dans cette forme de violence, un enfant fait exprès d'embêter un autre enfant ; il le domine parce qu'il sait qu'il est le plus fort et que l'autre enfant ne se défendra pas ; ces situations se répètent très souvent, ça peut être toutes les semaines par exemple ; enfin, c'est toujours le même enfant qu'il va aller embêter. Toi, tu peux le faire à un enfant, tout comme un autre peut te le faire. Il est également possible que tu sois intimidé par un camarade et qu'en même temps, toi, tu en intimides un autre. Ça peut être se moquer d'un camarade ou lui donner des surnoms peu agréables ; ou bien faire en sorte que les autres enfants l'excluent d'un groupe de copains ; ça peut être aussi le chahuter, le taper, le pousser, le violenter physiquement ; dire des mensonges ou faire circuler des rumeurs sur lui ; ou encore lui voler des affaires. Mais, ce n'est pas de l'intimidation lorsque deux enfants sont en train de se bagarrer, parce que là, les deux enfants donnent des coups, ils arrivent à se défendre. Maintenant, je vais te poser des questions pour savoir si tu as déjà subi ce type de situations ou si tu les as déjà fait subir à un autre enfant. **Tout ce que tu diras restera entre nous.***

As-tu bien compris de quel type d'interaction il s'agit ? Peux-tu me dire ce que tu as compris de ce dont je viens de te parler ? »

Cette définition est régulièrement rappelée au cours de la passation, afin que bullying et violence ne soient pas confondus. Elle permet à l'individu, non seulement de mieux comprendre le phénomène mais d'être assuré de l'anonymat et de la confidentialité de ses réponses. Elle amène d'autant plus un climat de confiance entre l'interviewer et l'interviewé.

Le questionnaire se divise en deux parties. La première, de sept items, concerne le bullying subi (e.g. moqueries, insultes, coups, ostracisations, rumeurs, ...) au cours d'une période de référence donnée (début de l'année scolaire). Il est demandé aux élèves d'évaluer la fréquence à laquelle ils ont subi ces comportements : « jamais » ; « une ou deux fois » ; « deux à trois fois par mois » ;

« une fois par semaine » ; « plusieurs fois par semaine ». Ainsi, l'interviewer commence par une question très générale :

1/ « As-tu déjà subi ce type de comportements ou un autre depuis le début de l'année scolaire ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le début de l'année scolaire ? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par mois
3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par semaine

Puis, les questions suivantes portent sur des comportements plus précis, évoqués ci-dessus.

La deuxième sous-partie est composée de sept items également. Il est demandé aux élèves d'évaluer la fréquence à laquelle ils ont fait subir du bullying, selon la même échelle que précédemment.

Le « cut off » utilisé pour déterminer le statut d'un élève dans le bullying est issu des travaux de Solberg et Olweus (2003). Il est de « deux à trois fois par mois ». Ce seuil a été déterminé par le moyen d'une analyse permettant de différencier statistiquement les individus se trouvant en-dessous de ce seuil et ceux se trouvant au-dessus.

Les élèves appartiennent au statut agresseur lorsqu'ils pratiquent le bullying deux à trois fois par mois ou plus sans le subir. Les élèves du statut victime sont ceux qui subissent le bullying deux à trois fois par mois ou plus sans le pratiquer. Les agresseurs/victimes pratiquent et subissent le bullying deux à trois fois par mois ou plus.

2.2 Analyse des résultats

Les données ont été analysées grâce au logiciel STATISTICA® (version 10). Pour la majorité des analyses nous avons eu recours à une analyse de variance (ANOVA) à un facteur afin de comparer les groupes ou multi factorielle. Des analyses post-hoc ont été effectuées par le test HSD de Tukey. Nous avons également procédé à des corrélations Bravais-Pearson afin d'observer la validité des échelles évaluant les troubles des conduites.

3. Résultats : Profils comportementaux

Dans ce premier chapitre consacré aux résultats, nous présenterons tout d'abord les corrélations concernant l'échelle de troubles des conduites afin d'attester de la validité de notre échelle concernant l'agressivité réactive, proactive et l'asocialité. Puis, nous présenterons les résultats liés à la répartition de notre échantillon dans les différents statuts du bullying.

3.1. Echelle mesurant les troubles du comportement : Décomposition de l'échelle en sous-échelles

Nous avons postulé que l'échelle évaluant les troubles du comportement tels que l'agressivité (réactive ou proactive) ainsi que le niveau de prosocialité/asocialité, pouvait être décomposée en plusieurs sous-échelles. Afin de tester cela, nous avons calculé un score correspondant à chacune de ces sous-échelles. Ces scores renvoient à la moyenne des notes obtenues aux items composant les différentes catégories comportementales. Nous avons opté pour un calcul de moyennes et non de sommes car les sous-échelles ne sont pas toutes constituées du même nombre d'items. Les sous-échelles évaluées sont donc : la prosocialité/asocialité, l'agressivité réactive, l'agressivité proactive. Toutes les corrélations sont présentées dans les tableaux 1, 2 et 3, et suivent cette légende :

NS $p > .05$

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

3.1.1 L'échelle « prosociale/asociale »

Nous avons choisi d'orienter cette échelle sur le versant asocial plutôt que prosocial afin que tous les résultats des troubles des conduites soient orientés de la même manière. L'ensemble des items évaluant les comportements asociaux contribue à la détermination du score obtenu à la sous-échelle « prosocialité/asocialité ». Les corrélations évaluant la prosocialité/asocialité sont présentées dans le tableau 1.

Items	Corrélations entre l'item et le score à l'échelle « prosociale/asociale »
01_j'évite les conflits	.52 ***
02_j'attribue la faute aux autres	.52 ***
03_je suis sensible aux émotions des autres	.39 ***
04_je m'entends avec la plupart des élèves de ma classe	.32 ***
05_je suis sociable	.53 ***
06_j'aide mes camarades	.46 ***
07_je respecte les affaires des autres	.52 ***
08_je suis impoli	.51 ***
09_je reconnais mes torts	.52 ***
10_je résous les conflits par le discours	.55 ***

Tableau 1 _ Corrélations entre l'item et le score total à l'échelle évaluant la prosocialité/asocialité

Tous les coefficients sont significatifs à $p < .001$ et le coefficient alpha de Cronbach est égal à .70. Nous pouvons donc considérer cette échelle comme étant homogène et ayant une consistance interne significative. Le score de cette sous-échelle pourra être réutilisé dans les analyses ultérieures.

3.1.2 L'échelle « agressivité réactive »

Toutes les corrélations entre les items mesurant l'agressivité réactive sont présentées dans le tableau 2.

Items	Corrélations entre l'item et le score à l'échelle « agressivité réactive »
11_j'utilise l'agressivité de manière impulsive avec les autres, sans réfléchir aux conséquences	.75 ***
12_je me mets facilement en colère	.72 ***
13_j'interprète méchamment les comportements des mes camarades sans raison apparente	.71 ***
14_quand on me taquine, je réponds de façon agressive	.73 ***
15_j'accuse les autres quand je me suis bagarré	.55 ***

Tableau 2_ Corrélations entre l'item et le score total à l'échelle évaluant l'agressivité réactive

Les cinq items de cette sous-échelle évaluent bien la catégorie comportementale « agressivité réactive ». En effet les corrélations sont toutes significatives à $p < .001$ et le coefficient alpha de Cronbach est de .73. Nous pouvons donc considérer cette échelle comme étant homogène et ayant une consistance

interne significative. Le score de cette sous-échelle pourra être réutilisé dans les analyses ultérieures.

3.1.3 L'échelle « agressivité proactive »

Toutes les corrélations entre les items mesurant l'agressivité proactive sont présentées dans le tableau 3.

Items	Corrélations entre l'item et le score à l'échelle « agressivité proactive »
16_j'utilise l'agressivité dans le but d'intimider mes camarades	.76 ***
17_j'agresse pour obtenir un objet	.77 ***
18_j'agresse pour dominer un groupe	.72 ***
19_j'utilise les autres pour se liguier contre un camarade	.74 ***

Tableau 3_ Corrélations entre l'item et le score total à l'échelle évaluant l'agressivité proactive

Les quatre items de cette sous-échelle évaluent bien la catégorie comportementale « agressivité proactive ». En effet les corrélations sont toutes significatives à $p < .001$ et le coefficient alpha de Cronbach est de .74. Nous pouvons donc considérer cette échelle comme étant homogène et ayant une consistance interne significative. Le score de cette sous-échelle pourra être réutilisé dans les analyses ultérieures.

3.2. Profils comportementaux des statuts dans le bullying

Les résultats concernant les prévalences du bullying montrent que 21% des élèves de l'établissement scolaire sont concernés par cette forme de relation sociale (n=153). On dénombre 5% d'agresseurs (n=39 ; 25 garçons et 14 filles), 14% de victimes d'agressions (n=97 ; 43 garçons et 54 filles) et 2% d'agresseurs/victimes (n=17 ; 8 garçons et 9 filles), impliqués dans le bullying au moins deux à trois fois par mois. Ces résultats sont présentés sur la figure 6. A noter que la majorité des adolescents rencontrés, soit 79% des élèves, ne sont pas impliqués dans du bullying et font partie des neutres (n=564 ; 283 garçons et 281 filles).

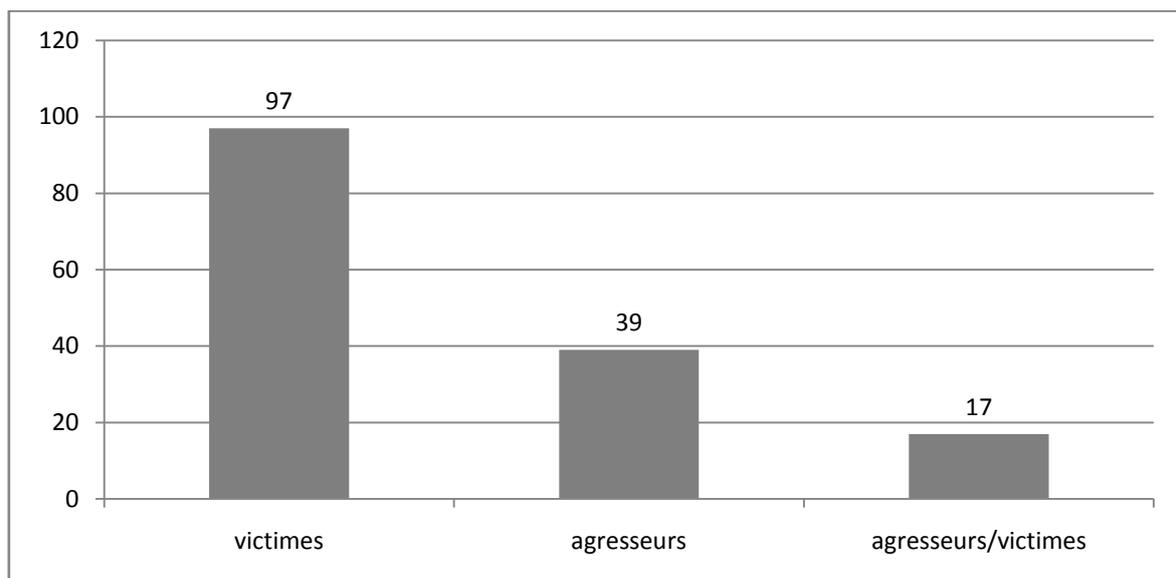


Figure 6 – Nombre d'adolescents répartis dans les différents statuts du bullying

Afin d'évaluer une éventuelle influence du genre des adolescents sur le statut dans le bullying, nous avons utilisé le test statistique de X^2 . Ce dernier ne révèle aucune différence significative entre les garçons ou les filles concernant leur statut

dans le bullying ($X^2=4,41452$, $dl=3$, $p=NS$). Une analyse plus fine à l'intérieur de chaque statut ne révèle non plus aucune influence du genre sur le statut.

Cependant, concernant l'influence de l'âge sur le statut dans le bullying, nous avons pris en considération la variable « classe » et non pas « âge », qui se trouve être plus homogène. Une ANOVA à un facteur réalisée sur cette variable met en évidence le lien entre la classe où sont scolarisés les élèves et leur niveau de victimisation. En effet, plus les adolescents avancent dans leur scolarisation moins ils sont victimes de bullying ($F(3, 713)=6,0476$; $p<.01$). Cependant, le lien entre la classe des élèves et leur implication dans des agressions de type bullying n'est pas significatif car plus aléatoire ($F(3, 713)=1,9199$; $p=NS$).

Dans notre étude, chaque statut du bullying constituera un groupe. Ces résultats vont permettre dans les prochaines analyses de pouvoir identifier les différences entre ces groupes concernant leur niveau d'agressivité et d'asocialité.

Le groupe des neutres s'apparente dans la suite des analyses proposées au groupe contrôle de l'étude.

4. Résultats : Bullying et processus centraux

Dans ce paragraphe nous aborderons les résultats relatifs au lien existant entre bullying et traitement de l'information sociale. Nous passerons donc en revue d'un point de vue à la fois catégoriel et dimensionnel le lien entre bullying et agressivité puis le lien entre bullying et asocialité.

4.1 L'agressivité

4.1.1 Analyse catégorielle

Le tableau 4 présente la répartition des effectifs des statuts de l'agressivité et des statuts du bullying. Ils mettent en évidence la présence d'agressivité chez les différents acteurs du bullying. Ces effectifs ont été mis en évidence grâce au seuil déterminé précédemment. Quel que soit le statut, nous constatons la présence d'agressivité qui s'élève à 34% chez les neutres, 47% chez les victimes, 87% chez les agresseurs et 88% chez les agresseurs/victimes. Cette agressivité représente 40% de la totalité de l'échantillon. L'analyse du X^2 montre qu'il existe un lien entre l'agressivité et le statut dans le bullying ($X^2=58,3414$, $df=3$, $p.00$). Une analyse plus fine de ce lien montre qu'il n'est significatif que pour l'agressivité réactive et proactive. Ces éléments nous conduisent à réaliser une analyse dimensionnelle qui complètera ces résultats.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)	TOTAL	X² (dl=3)	p
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Agressivité réactive	70	15	10	4	99	7,08638	NS
Agressivité proactive	50	13	2	3	68	4,16768	NS
Agressivité réactive et proactive	74	18	21	8	121	54,9049	***
TOTAL agressifs	194 (34)	46 (47)	33 (87)	15 (88)	288		
Non agressifs	370 (66)	52 (53)	6 (13)	2 (12)	430		

NS p>.05 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tableau 4 _ nombres et pourcentages d'élèves répartis selon leur statut dans le bullying et dans l'agressivité

4.1.2 Analyse dimensionnelle

Le tableau 5 présente les résultats du niveau et du type d'agressivité selon le statut dans le bullying. Quel que soit le type d'agressivité, les résultats sont tous significatifs. Sur l'ensemble des types d'agressivité, les agresseurs et agresseurs/victimes ont un niveau d'agressivité plus élevé que les neutres et les victimes. Les analyses post hoc montrent que les agresseurs et les agresseurs/victimes ont un niveau plus élevé d'agressivité réactive que les neutres et les victimes, alors que concernant l'agressivité réactive/proactive, les victimes se

différencient des neutres. Les agresseurs ont un niveau plus élevé d'agressivité proactive uniquement comparé à tous les autres groupes.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)	F (3, 713)	p
Agressivité réactive	1 (0,79)	1,2 (0,92)	2,1 (0,92)	2,2 (1,07)	32, 895	***
Agressivité proactive	0,25 (0,53)	0,36 (0,55)	0,97 (1)	0,74 (0,74)	22, 407	***
Agressivité réactive et proactive	1,25 (1,15)	1,56 (1,31)	3,07 (1,57)	2,94 (1,5)	37, 538	***

NS p>.05 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tableau 5 _ moyennes et écart-types caractérisant le niveau d'agressivité en fonction des statuts dans le bullying

Des analyses post hoc concernant les résultats intra groupes révèlent que dans l'ensemble des statuts du bullying, le niveau d'agressivité réactive-proactive est le plus élevé, suivi de l'agressivité réactive et enfin l'agressivité proactive.

4.2 L'asocialité

Le tableau 6 présente les effectifs des jeunes prosociaux et asociaux selon leur statut dans le bullying. Si la répartition entre prosocialité et asocialité est assez homogène chez les neutres et les victimes, l'asocialité est bien plus marquée chez

les agresseurs et les agresseurs/victimes puisqu'elle atteint près de 50% chez ces deux groupes. La prosocialité est quant à elle bien plus faible puisqu'elle ne dépasse pas les 10% chez ces deux groupes. L'analyse du X² montre qu'il existe un lien entre l'asocialité et le statut dans le bullying, et la prosocialité et le statut dans le bullying. Ces éléments nous conduisent à réaliser une analyse dimensionnelle qui complètera ces résultats.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)	TOTAL	X²	p
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Prosocialité	163 (29)	26 (27)	3 (8)	1 (6)	193 (27)	12,2795	***
Asocialité	132 (23)	29 (30)	19 (49)	8 (47)	189 (26)	17,0096	***
Non impliqués	269 (48)	42 (43)	17 (43)	8 (47)	335 (47)		
	NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001			

Tableau 6 _ nombres et pourcentages d'élèves répartis selon leur statut dans le bullying et dans l'asocialité

Le tableau 7 présente le niveau de prosocialité et d'asocialité selon le statut dans le bullying. Les résultats sont significatifs et l'analyse post hoc révèle que les agresseurs et les agresseurs/victimes ont un niveau de prosocialité bien inférieur aux neutres et aux victimes.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)	F (3, 713)	p
	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)		
Asocialité	1,24 (0,56)	1,33 (0,62)	1,75 (0,79)	1,7 (0,57)	12,744	***
	NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001		

Tableau 7 _ moyennes et écart-types caractérisant le niveau d'asocialité en fonction des statuts dans le bullying

5. Discussion

L'objectif de cette étude était d'identifier le lien qui existe entre le statut dans le bullying et les processus centraux mis en jeu dans le traitement de l'information sociale selon le modèle de Crick et Dodge (1994). Ces processus sont identifiés comme la régulation des émotions. L'agressivité peut en être l'expression, de même que les compétences sociales. Nous avons donc choisi d'étudier le lien entre bullying et agressivité ainsi qu'entre bullying et asocialité.

Nous faisons l'hypothèse générale qu'en fonction du statut dans le bullying, nous identifierions des modes de traitement de l'information sociale, liés aux processus centraux, différents, et nous nous attendions à trouver des niveaux d'agressivité et d'asocialité différents.

L'ensemble des résultats montre que ce lien est bien présent, autant concernant l'agressivité que les compétences sociales des adolescents, qui sont donc bien impliquées dans la description du traitement de l'information sociale des adolescents concernés par le bullying. Ils permettent d'identifier des niveaux d'agressivité et d'asocialité différents selon le statut dans le bullying.

En effet, Arsenio et Lemerise (2001) affirment que des variations dans les processus émotionnels, tels que l'émotivité et l'agressivité, soulignent les différences individuelles en matière d'empathie, de traitement de l'information sociale, de niveau d'agressivité ou encore de schémas d'action sociale dans le bullying.

Nous allons donc maintenant répondre aux différentes hypothèses opérationnelles concernant l'expression de l'agressivité ainsi que les compétences sociales.

Nous faisons une première hypothèse exprimant **que le niveau d'agressivité générale serait globalement plus élevé chez les agresseurs et agresseurs/victimes, que chez les victimes et les neutres.**

De plus le nombre d'adolescents atteignant le seuil de détermination d'un individu agressif serait également plus élevé chez les agresseurs et agresseurs/victimes que chez les neutres et les victimes.

Dans notre étude, si l'agressivité est présente dans tous les statuts, elle l'est d'autant plus chez les agresseurs et les agresseurs/victimes puisqu'elle représente près de 90% de chacune de ces deux populations. Cependant l'agressivité est également repérable chez les neutres pour un tiers de leur population et chez les victimes pour près de la moitié. Ainsi, nous confirmons partiellement l'hypothèse selon laquelle l'agressivité serait propre aux agresseurs et aux agresseurs/victimes. En effet, même si ces derniers sont presque exclusivement considérés comme agressifs, les neutres et les victimes sont également concernés de manière non négligeable par cette même agressivité. Nous avons également pu mettre en évidence, comme nous l'avions hypothétisé, que le niveau d'agressivité général serait plus élevé chez les agresseurs et agresseurs/victimes que chez les neutres et les victimes. Néanmoins, seuls les agresseurs constituent le groupe le plus représenté dans l'ensemble des différentes formes d'agressivité (Dodge, 1990; Dodge et Coie, 1987 ; Salmivalli, 2001). Ces données nous permettent alors de réfléchir et d'identifier différents sous-groupes d'agresseurs dans le bullying, qui montrent différentes manières de fonctionner. On y distingue des agresseurs réactifs dont le comportement est plus impulsif, des agresseurs proactifs dont le comportement est plus calculateur.

Ces résultats sont retrouvés de manière quasi-totale dans la littérature (Salmivalli, 2002 ; Camodeca, 2002 ; Camodeca, 2005) et sont fortement liés à une deuxième hypothèse concernant le type d'agressivité exprimée.

En effet, nous faisons une deuxième hypothèse sur le fait que **les agresseurs seraient davantage concernés par une agressivité de type réactive/proactive, alors que les victimes et agresseurs/victimes ne seraient concernés que par l'agressivité réactive**. Nos résultats attestent que les agresseurs sont en effet davantage représentés par une agressivité réactive/proactive, tout comme les victimes. En effet, dans notre étude, les victimes ne sont pas davantage représentées par l'agressivité réactive que les autres groupes. Cependant, conformément à la littérature, elles n'expriment que très peu d'agressivité purement proactive (Salmivalli, 2002). Nos résultats montrent que les agresseurs, victimes et agresseurs/victimes ont le même rapport concernant le type d'agressivité mais se différencient quant à leur niveau d'expression. Ils ne confirment que partiellement notre hypothèse, et ce en faveur des agresseurs. Dans la littérature, les victimes sont majoritairement associées à l'agressivité réactive (Poulin et Boivin, 2000; Schwartz, Dodge et Coie, 1993), mais nos résultats montrent que victimes et agresseurs sont similaires dans leur rapport à l'agressivité réactive (qui se trouve également la deuxième plus représentée dans l'ensemble des statuts). En effet, ils se défendent par une contre-agression car ils ont tendance à percevoir une menace dans certaines situations sociales et répondent alors de manière agressive (Crick et Dodge, 1994 ; Graham et Juvonen, 1998). L'expression de cette agressivité peut alors se révéler être un important facteur d'exclusion sociale et de favorisation du bullying pour les victimes et les agresseurs (Scholte et al., 2007).

Cependant, les agresseurs et les agresseurs/victimes expriment bien plus d'agressivité proactive pure que les neutres et les victimes, ce qui les différencie sur ce plan. Cette donnée confirme le besoin de domination des agresseurs du bullying sur leur victime, ainsi que leur caractère manipulateur.

Les compétences sociales constituent également une dimension faisant partie des processus centraux mis en jeu dans le traitement de l'information sociale. Nous faisons la quatrième hypothèse que **les agresseurs, victimes et les agresseurs/victimes disposeraient de compétences sociales bien plus faibles que les neutres**. Nos résultats nous ont amené à confirmer cette hypothèse de manière partielle.

Dans un premier temps, nous avons mis en évidence la part que représente la prosocialité ainsi que l'asocialité dans chaque statut du bullying. Les résultats sont somme toute plutôt homogènes puisque chez les neutres et les victimes, on observe une part égale allant de 23 à 30%, à la fois pour la prosocialité et l'asocialité. Les élèves non impliqués dans l'un ou l'autre représentent la part la plus élevée allant de 43 à 48%. Concernant les agresseurs et agresseurs/victimes, ce sont les élèves non impliqués et asociaux qui représentent pour chacun entre 43 et 49% du statut. Nous constatons alors que, tout comme l'agressivité, asocialité et prosocialité sont présentes dans chaque statut mais s'expriment de manière différente. De plus, le degré d'asocialité est significativement plus élevé chez les agresseurs et les agresseurs/victimes que chez les neutres et les victimes. Ces résultats nous permettent de valider notre hypothèse et d'exprimer qu'il existe bien un lien entre les compétences sociales et le statut dans le bullying.

Contrairement à ce que nous aurions pu penser, les agresseurs/victimes ne se trouvent ni plus agressifs ni plus asociaux que les agresseurs purs. En effet, concernant les processus centraux du bullying, ils présentent des caractéristiques assez stables, empruntées à la fois aux victimes et aux agresseurs, même si leur comportement est bien plus proche de celui des agresseurs. En effet ces deux statuts présentent à la fois une forte agressivité ainsi qu'une forte asocialité. Ils révèlent disposer de peu de compétences sociales et ont davantage de difficultés à réguler leurs émotions (Crick et Dodge, 1994). Cependant, la présence, dans ces statuts, d'un fort taux d'adolescents non impliqués par l'asocialité ou la prosocialité montre que tous les agresseurs ne manquent pas forcément de compétences sociales. Elles s'avèrent moins importantes que chez les neutres et les victimes, elles semblent avoir plus de mal à s'exprimer en fonction du contexte et d'autres facteurs comme la régulation des émotions (Arsenio et Lemerise, 2001). Les victimes, quant à elles, ne montrent pas de faibles compétences sociales puisqu'elles ont un taux de prosocialité et d'asocialité très proches de celui des neutres. Les victimes sont décrites dans la littérature comme manquant de compétence sociales (Cook, et al., 2010), mais il semblerait plutôt que les victimes aient d'importantes difficultés, lors de situations de bullying, à mettre en avant les compétences sociales qu'elles possèdent afin de faire face à la situation. Tout comme les agresseurs, ce facteur ne peut être le seul prédicteur dans le statut de victime et se trouve fortement lié à la régulation des émotions qui est perturbée pour ce statut.

6. Synthèse

Dans notre étude, nous avons pu constater que l'ensemble des statuts présente une part d'agressivité et d'asocialité plus ou moins importante. Chez les agresseurs, l'agressivité représente presque la totalité de leur statut et nous pousse à penser que le bullying pourrait se révéler être une forme d'agressivité, où le bullying serait totalement inclus dans l'agressivité, comme ceci.

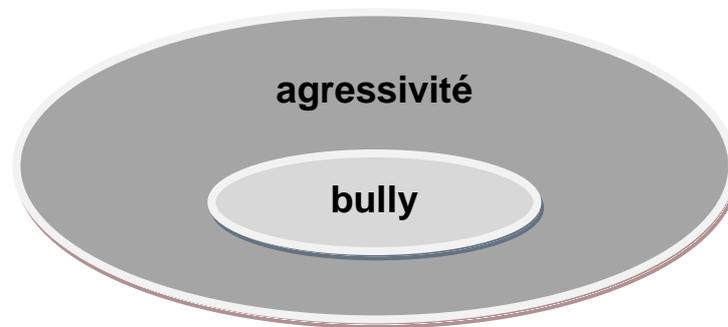


Figure 7 : Répartition agressivité et bullying (1)

Ainsi, ces résultats pousseraient à penser que le bullying peut s'expliquer de manière catégorielle par la personnalité.

Cependant, dans les statuts neutres et victimes où on s'attendrait peu à observer la présence d'agressivité, une part non négligeable de la population de ces statuts se révèle agressive. Ici, bullying et agressivité ne se croisent que partiellement, comme ceci.

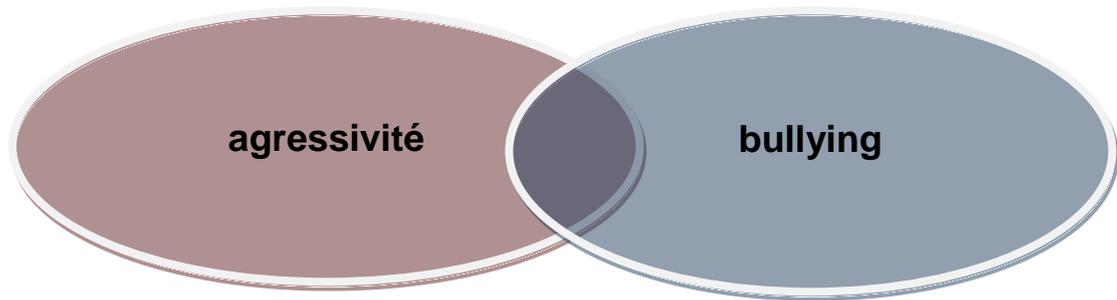


Figure 8 : Répartition agressivité et bullying (2)

Cette même observation est faite concernant l'asocialité puisqu'elle ne s'exprime que de manière partielle pour l'ensemble des groupes, même si sa part est bien plus importante concernant les agresseurs et les agresseurs/victimes.

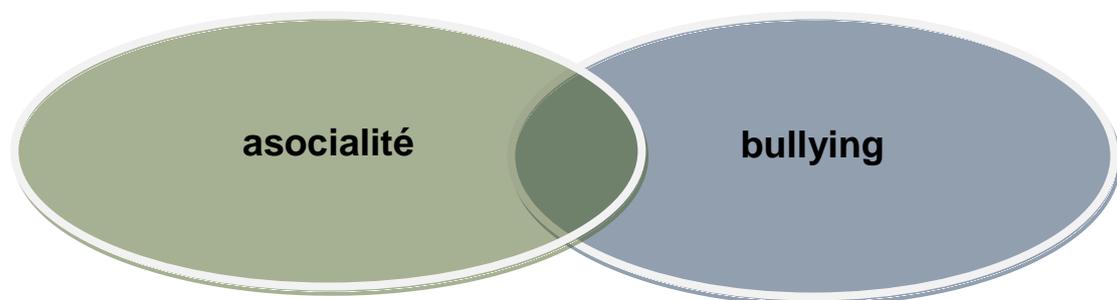


Figure 9 : Répartition agressivité et bullying (3)

Ainsi, ces résultats amèneraient à penser que l'explication du bullying est davantage contextuelle puisque dans ses statuts l'agressivité et l'asocialité peuvent s'exprimer de manière partielle (Espelage et Swearer, 2004).

Le bullying ne se révèle alors pas dépendre seulement d'une explication personnologique ou d'une explication contextuelle mais bien d'une conjugaison de ces différents facteurs (Cook, et al., 2010).

L'agressivité, en tant qu'expression de la régulation des émotions, ainsi que les compétences sociales se trouvent fortement liées au bullying.

Dans cette première étude, nous avons pu identifier le lien existant entre les processus centraux du modèle de Crick et Dodge (1994) concernant le traitement de l'information sociale, et le statut des adolescents dans le bullying.

Nous allons, dans une deuxième étude, pouvoir mettre en évidence le lien existant entre les différentes étapes du même modèle qui interviennent lors du traitement de l'information sociale et le statut des adolescents dans le bullying. Elles entrent en interaction de manière systématique avec les processus centraux précédemment étudiés.

Deuxième étude :

***bullying et
traitement de
l'information
sociale***

Cette deuxième étude, dans la continuité du travail réalisé, propose de faire le lien entre le statut dans le bullying et les étapes du traitement de l'information sociale, selon le modèle de Crick et Dodge (1994), chez les adolescents.

1. Contexte théorique

Peu de recherches ont été consacrées au lien existant entre le traitement de l'information sociale et le bullying chez l'adolescent.

De manière générale, dans la littérature, les résultats montrent que les agresseurs disposent de moins de solutions non agressives, ou prosociales en mémoire, que les non agresseurs. De plus, concernant le bullying scolaire, il semblerait que les victimes et les agresseurs attribuent davantage d'intentions hostiles à leurs interlocuteurs que les neutres (Camodeca et al., 2003). En 2009, Hixon suggère également qu'agresseurs et victimes ont autant de compétences sociales que les neutres mais qu'ils seraient incapables de les utiliser. De même, les agresseurs et les agresseurs/victimes choisissent davantage de réponses agressives car ils leurs attribuent plus de réussite dans leurs stratégies sociales et se sentent plus efficaces en les utilisant (Camodeca et Goossens, 2005). Enfin, Woods, Wolke, Nowicki et Hall (2009) montrent que les victimes présentent un déficit dans la reconnaissance des émotions de leur agresseur dans un contexte de bullying.

Dans notre étude nous tenterons de retrouver ces conclusions chez les adolescents en comparant les résultats des 4 groupes concernés par le bullying, identifiés lors de la première étude de ce travail, avec leurs réponses aux différentes mesures effectuées et concernant le traitement de l'information sociale.

Nous avons précédemment détaillé les processus impliqués dans chaque étape du modèle du traitement de l'information sociale et allons maintenant établir le lien entre bullying et traitement de l'information sociale grâce aux études précédemment entreprises sur le sujet, notamment sur l'agressivité.

1.1 Traitement de l'information sociale et agressivité

Comme nous l'avons observé précédemment, si peu d'études ont été menées sur la manière dont les adolescents impliqués dans le bullying traitent l'information sociale, nombreuses sont celles qui ont mis en évidence le lien entre agressivité et traitement de l'information. La littérature montre que les agresseurs présentent des biais bien plus importants que les non agressifs dans le traitement de l'information, révélant des problèmes d'adaptation sociale. Dodge et Coie (1987) ont mis en évidence que les agresseurs réactifs présentaient davantage de biais lors de l'interprétation des intentions et des stimuli d'autrui que les agresseurs proactifs et les non agressifs. En effet, le fait de percevoir des réactions hostiles chez les autres les placerait dans un état de frustration prédictif de réponses agressives réalisées en représailles (Dodge, 1986). Crick et Dodge (1996) ont complété ces résultats et ont mis en évidence que les deux formes d'agressivité, proactive et réactive, sont liés à des patterns de traitement de l'information sociale différents. Ces résultats ont très largement inspiré la littérature concernant les travaux mettant en lien bullying et traitement de l'information sociale. Nous allons maintenant aborder leurs résultats.

1.2 Traitement de l'information sociale et bullying

1.2.1 *Etape 1 : encodage des stimuli*

La première étape du modèle permet à l'individu, lors d'une situation sociale, de sélectionner les indices qui lui semblent pertinents pour l'interprétation de la situation. Cependant, selon le type de situation ou selon l'individu, il est parfois difficile de sélectionner et d'encoder les indices de manière adaptée. Selon la plupart des recherches, les acteurs du bullying présenteraient un biais concernant cet encodage (Crick et Dodge, 1996; Dodge et Coie, 1987; Pettit, Polaha, et Mize, 2001; Zelli, Dodge, Lochman, Laird, et Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Davantage identifiée chez les agresseurs, cette particularité serait également propre aux victimes en raison d'un manque de compétences sociales. En effet, Gini (2005) a démontré que les victimes avaient des difficultés dans des tâches faisant appel à la cognition sociale mais pas les agresseurs. Cependant, Camodeca et Goossens (2005) ont montré qu'agresseurs, victimes et agresseurs/victimes ne différaient pas des neutres dans leur manière d'encoder les indices sociaux.

1.2.2 *Etape 2 : Interprétation des stimuli*

- **Attribution d'intention**

Après avoir sélectionné les éléments pertinents pour l'analyse de la situation sociale, l'adolescent va interpréter ces différents éléments, notamment en attribuant des intentions à son ou ses interlocuteurs. Il s'agit de l'étape la plus analysée par la littérature concernant le lien entre bullying et traitement de l'information sociale, et

pour laquelle les résultats semblent les plus pertinents (Ziv, Leibovitch, Schechtman, 2013). Cette étape semblerait jouer un rôle clé dans le déroulement des étapes du modèle de traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994).

L'ensemble des auteurs s'accorde sur les résultats lors de l'analyse de cette étape. Agresseurs, victimes et agresseurs/victimes attribuent davantage d'intentions hostiles que les neutres lors d'une situation sociale ambiguë telle que celle du bullying (Camodeca et al., 2003 ; Camodeca et Goossens, 2005 ; Champion, 2001 ; Quiggle, Garber, Panak et Dodge, 1992 ; Ziv, Leibovitch, Schechtman, 2013).

- Attribution causale

Nous avons évoqué précédemment les éléments permettant de lier attribution d'intentions et agressivité. Peu d'études ont été consacrées à établir ce lien entre bullying et attribution causale et les résultats s'accordent peu sur le sujet. Cette étape semble cependant importante puisqu'elle concerne la manière dont les individus impliqués dans le bullying attribuent une origine à leur situation. De manière générale, les individus cherchent toujours à attribuer une relation de cause à effet à leurs comportements (Menesini, 1999).

Certaines études montrent que les agresseurs attribueraient bien moins de causalité négative à leurs propres actes (causalité interne), il chercheraient à minimiser leurs actions (Camodeca et Goossens, 2005). Au contraire, les victimes attribueraient bien plus de causalité négative à leurs propres agissements. En effet, ce résultat peut être mis en lien avec la faible estime de soi dont font preuve les victimes, qui sont généralement amenées à se dénigrer (Houbre, Tarquinio et Lanfranchi, 2010). Cependant, d'autres études attestent qu'il n'y aurait pas de lien entre le statut dans le bullying ou l'agressivité et l'attribution causale (Camodeca et

Goossens, 2005 ; Rothier et Fontaine, 2003). Les biais concernant l'analyse des stimuli repérables à l'étape 2 du modèle de Crick et Dodge (1994) ne concerneraient alors que l'attribution d'intentions.

1.2.3 Etape 3 : Clarification des buts

L'étape de clarification des buts consiste à s'intéresser à la manière dont les adolescents impliqués dans le bullying développent leurs relations sociales, notamment concernant leurs objectifs. Certains adolescents se concentrent sur le développement de leurs relations sociales. Ils cherchent à se faire des amis et à améliorer leurs compétences sociales. Cependant, d'autres cherchent à satisfaire leurs propres intérêts en priorité, quitte à utiliser les relations sociales de manière instrumentale pour atteindre leurs buts personnels. Nous avons pu précédemment démontrer, de la même manière que la littérature (Lemerise et Arsenio, 2001), que les adolescents agressifs réactifs et proactifs valorisaient l'agression. Ils sélectionneraient également significativement plus de buts instrumentaux que relationnels. L'interrogation subsiste concernant les acteurs du bullying. Si Camodeca et Goossens (2005) n'ont pas trouvé de différence dans la sélection du but comportemental entre agresseurs et victimes, Perry et al., (1992) ont pu démontrer que les agresseurs du bullying sélectionnaient des buts instrumentaux plutôt que relationnels.

1.2.4 Etape 4 : construction de la réponse comportementale

- le schéma comportemental en mémoire

La quatrième étape du modèle fait appel aux schémas comportementaux stockés en mémoire qui peuvent influencer le choix de l'individu dans la sélection de sa réponse. Il s'agit ici du comportement que les individus auraient tendance à produire en fonction d'une situation donnée et qu'ils trouveraient efficace. Elle évalue également la résistance dans l'utilisation d'une stratégie lors de situations sociales différentes. Il s'agit donc de stratégies d'adaptation (Houbre et al., 2010). Kochenderfer-Ladd (2003) ont montré que l'utilisation de stratégies telles que « faire appel à un tiers » est caractéristique des stratégies des victimes, de même que l'évitement (Camodeca et al., 2003 ; Camodeca et Goossens, 2005). Cependant, la demande d'aide à un tiers constitue également la stratégie rapportée comme celle que l'ensemble des groupes estime être la plus efficace, car il s'agit d'une stratégie active (de même que l'affirmation de soi) contrairement à l'évitement qui est une stratégie passive. Quant aux agresseurs, ils auraient plus facilement recours à l'agression, et auraient des difficultés à se projeter dans d'autres stratégies. Cependant, concernant la stratégie qu'ils jugeraient comme étant la plus efficace, il semblerait qu'ils auraient significativement recours à la stratégie d'évitement (Camodeca et Goossens, 2005). Bradley (2007) indique également que les adolescents ayant de meilleures compétences sociales sont plus à même d'utiliser un panel plus large de réponses comportementales, notamment pour éviter d'utiliser l'agression.

- **La recherche en mémoire**

Les schémas comportementaux en mémoire font référence aux stratégies que les adolescents auraient tendance à produire et trouveraient adaptées dans une situation sociale, mais également à leur capacité de changer de stratégie en fonction de la situation. La recherche en mémoire fait quant à elle appel aux comportements qu'ils se souviennent avoir l'habitude d'utiliser, qu'ils trouvent ce comportement efficace ou non. Dans la littérature, concernant l'étude du bullying et du traitement de l'information sociale, l'accès à des réponses comportementales en mémoire est évalué essentiellement par les schémas comportementaux en mémoire. Nous avons choisi d'évaluer cet aspect par la vision que les adolescents ont du nombre réel d'occurrence du comportement en fonction de la stratégie proposée. En d'autres termes, en leur proposant un panel de stratégies, nous leur demandons s'ils ont mémoire d'avoir déjà manifesté ce type de comportement.

1.2.5 Etape 5 : sélection d'une réponse comportementale

- **L'attente des résultats**

La relation entre l'adaptation sociale d'un individu et l'attente qu'il a concernant les résultats de son comportement, est démontrée par de nombreuses études. Les attentes favorables de résultats de comportements agressifs sont positivement reliés à la manifestation de comportements agressifs (Crick et Dodge, 1996 ; Dodge, 1986 ; Quiggle et al., 1992). Par ailleurs, Bradley (2007) met en évidence que plus un agresseur se sent soutenu par ses pairs, plus il s'attend à ce que le comportement agressif, auquel il a recours, réussisse. Ainsi, les agresseurs

attendent des résultats positifs concernant l'agression contrairement aux victimes (Camodeca et Goossens, 2005). Cependant, en analysant l'attente de résultats concernant des différences entre le choix des stratégies, des études ont montré que les agresseurs et les agresseurs/victimes n'attendaient pas de réponses plus positives de la stratégie agressive que d'autres (Bradley, 2007 ; Ireland et Archer, 2002 ; South et Wood, 2006).

S'il est évident que les agresseurs sont plus à même que les autres élèves d'attendre des résultats positifs de la stratégie agressive, les résultats sont plus controversés concernant la stratégie d'évitement. Crick et Dodge (1989) ont montré que les enfants agressifs avaient également une attente positive de résultats concernant les comportements d'évitement. En revanche, Deluty (1983) ne trouve pas cette relation significative.

- Le sentiment d'efficacité

Le lien existant entre sentiment d'efficacité et adaptation sociale a été démontré dans le cas de l'utilisation de comportements prosociaux, agressifs et de repli (Wheeler et Ladd, 1982 ; Price et Ladd, 1986). Tout comme l'attente des résultats, les agresseurs se sentiraient plus efficaces que les autres groupes concernant l'utilisation d'un comportement agressif (Camodeca et Goossens, 2005). Cependant, concernant les groupes des victimes ou des agresseurs/victimes qui ont tendance à se percevoir de manière plus négative dans l'efficacité générale de leurs comportements (Houbre et al., 2010), Andreou (2000) a montré qu'ils éprouvaient un sentiment d'efficacité plus important sur les stratégies passives telles que l'évitement. En effet, il leur semble plus difficile de se sentir efficaces lors de l'utilisation de stratégies actives (comme la négociation verbale). Selon Andreou (2000) ce

phénomène est lié à la faible estime de soi que peuvent manifester les victimes et les agresseurs/victimes.

1.3 Problématique et hypothèses

Malgré cette littérature naissante, un certain nombre d'étapes dans le traitement de l'information sociale des élèves impliqués dans le bullying restent à éclaircir. Comment les agresseurs et les victimes traitent-ils l'information sociale ? Comment encodent-ils les différents indices sociaux ? Quel est le but de ce type d'interaction pour les agresseurs ?

L'objectif de cette étude est donc d'identifier les différences et similitudes relatives au traitement de l'information sociale qui peuvent exister en fonction des statuts dans le bullying (agresseurs, victimes et agresseurs/victimes). Chaque étape du modèle de Crick et Dodge (1994) a ainsi été étudiée de manière plus précise.

Nous faisons l'hypothèse générale que chaque statut se caractériserait par un schéma de traitement de l'information sociale différent.

- 1- Plus précisément, l'ensemble des acteurs du bullying présenterait un biais dans l'encodage des stimuli.
- 2- Les agresseurs et les victimes se distingueraient par des attributions d'intentions hostiles et seuls les agresseurs attribueraient bien moins de causalité négative à leurs propres comportements que les autres statuts.

- 3- Les agresseurs orienteraient les situations sociales vers des buts davantage instrumentaux comparés aux autres groupes.
- 4- Les agresseurs et agresseurs/victimes adopteraient davantage de schémas comportementaux agressifs alors que les victimes privilégieraient des schémas d'évitement.
- 5- Les agresseurs auraient une attente de résultats positive et se sentiraient plus efficaces lors du recours à des stratégies agressives, comparés aux autres groupes.

Nous faisons également d'autres hypothèses concernant l'utilisation des différentes stratégies lors des étapes 4 et 5 du modèle du traitement de l'information sociale.

- 6- Les agresseurs auraient mémoire d'utiliser et se référeraient davantage aux stratégies agressives plutôt qu'à celles impliquant la négociation ou le repli. De plus, ils auraient un meilleur sentiment d'efficacité sur cette stratégie qu'avec les autres.
- 7- Les victimes auraient mémoire d'utiliser et se référeraient davantage aux stratégies de repli plutôt qu'à celles impliquant la négociation ou l'agression. Elles auraient une meilleure attente de résultats concernant les comportements d'évitement qu'avec les autres.

8- Les agresseurs/victimes auraient mémoire d'utiliser et se référeraient davantage aux stratégies agressives plutôt qu'à celles impliquant la négociation ou le repli. De plus, ils auraient une meilleure attente de résultats et un meilleur sentiment d'efficacité concernant la stratégie d'évitement.

2. Méthode

2.1 Description des échelles

2.1.1 Bully Victim Questionnaire Révisé

Cette échelle a déjà fait l'objet d'une description lors de la première étude. Pour plus de détails, se référer aux pages 80 à 82.

2.1.2 Intent Attribution Instrument (Dell Fitzgerald et Asher, 1987) étapes 1 & 2

Cette échelle est inspirée d'un outil développé par Dell Fitzgerald et Asher (1987). Elle permet d'évaluer le degré d'intention hostile que le participant attribue à son interlocuteur et la façon dont il encode l'information. Elle se présente sous la forme de six histoires correspondant, chacune, à une situation de provocation ambiguë pour laquelle l'enfant doit effectuer un jugement (cf annexe 2 p. 188). Par exemple, un scénario propose :

« Paul invite Marc chez lui après l'école. Pour être tranquilles, ils vont tous les deux dans sa chambre. Quand le téléphone sonne, Paul s'absente quelques minutes. A son retour, il trouve sa chaîne hi-fi cassée par terre ».

L'élève doit alors répondre à deux questions. La première consiste à choisir une possibilité parmi quatre pour déterminer selon lui l'intention du protagoniste. Deux possibilités relèvent d'une intention hostile (cotées 1) et deux non (cotées 0). Le score total s'étend de 0 à 6. La deuxième question consiste à attribuer une note sur une échelle allant de 0 (il ne l'a pas fait exprès) à 10 (il l'a fait exprès) afin de

déterminer le degré d'intention hostile qu'il souhaite attribuer au provocateur : ici, plus le score est élevé, plus l'intention est hostile. Le total des scores s'étend de 0 à 60.

L'étape 1 du modèle est évaluée grâce à la corrélation des réponses 1 et 2, permettant ainsi d'évaluer la cohérence des réponses et donc la qualité de l'encodage. Si la corrélation est faible, ceci révèle une incohérence dans la réponse et donc un biais d'encodage de l'information. Ainsi, si un élève choisit majoritairement des réponses non hostiles et attribue une intention élevée au protagoniste dans ses actions, alors la réponse est incohérente. L'alpha de Cronbach est de .72 pour cette échelle.

L'étape 2 est évaluée au moyen de la deuxième réponse, qui, grâce à la graduation, donne une idée plus précise du degré d'intentionnalité estimé. L'alpha de Cronbach s'élève à .71 pour cette échelle.

2.1.3 Echelle d'attribution causale (Dubois, 1988) étape 2

La causalité que les individus attribuent à leurs comportements est évaluée par le moyen d'une échelle française d'attribution causale. Elaborée par Dubois (1988), elle est constituée de deux sous-échelles de 16 items dichotomiques chacune (cf annexe 3 p. 192). Ils permettent de mettre en évidence la manière dont l'individu maximise le rôle de l'acteur (attribution interne) ou le rôle des facteurs circonstanciels (attribution externe). Quelques aspects ont été contrôlés :

Les 16 items évoquent des situations familières et quotidiennes puisqu'elles font appel pour moitié à des situations scolaires et pour moitié à des situations non scolaires (vie familiale, relation avec les pairs). Par exemple :

« *Quand tu réponds correctement aux questions posées par un professeur, c'est :*
a.*parce que tu as bien écouté*
b.*parce que les questions sont faciles »*

« *Hier soir, Catherine a aidé à débarrasser la table, d'après toi, est ce :*
a.*parce que c'était à elle de le faire*
b.*parce qu'elle aime faire plaisir à ses parents »*

De plus, la moitié des items renvoie à un renforcement positif (situation socialement valorisée) et l'autre moitié renvoie à un renforcement négatif (situation socialement dévalorisée). Par exemple :

« *Quand un professeur félicite un élève, c'est :*
a.*parce qu'il a bien travaillé*
b.*parce que le professeur veut l'encourager »*

« *Quand tes parents te punissent, c'est :*
a.*parce que tu as fait une bêtise*
b.*parce que tes parents sont de mauvaise humeur »*

Le statut de la personne fait également l'objet d'un contrôle puisque la moitié des items implique le participant alors que l'autre moitié implique d'autres personnes (cf les deux exemples cités ci-dessus).

Il s'agit de questionnaires à choix fermés puisque chaque item est accompagné de deux réponses potentielles, l'une à orientation interne (cotée 1) et

l'autre à orientation externe (cotée 0). Ainsi, plus le score est élevé, plus les réponses sont d'ordre interne.

2.1.4 Things That Happen To Me -TTHTM (Camodeca et al., 2003 ; Crick et Dodge 1996) étapes 3, 4 et 5

Cette échelle est une traduction et une adaptation du TTHTM, instrument développé par Crick et Dodge (1996). Elle propose quatre histoires, tournées au féminin ou au masculin selon le sexe du participant, pour lesquelles ce dernier doit se projeter dans deux situations de conflit et deux situations d'entrée dans un nouveau groupe (cf annexe 4 p. 197). Trois questions ouvertes lui sont d'abord posées : « Que ferais tu dans cette situation ? » ; « Pourrais-tu faire autre chose ? » ; « Selon toi, quelle serait la meilleure chose à faire ? ». Les réponses sont alors classées en 5 catégories : agression (e.g. frapper, se moquer, insulter), affirmation de soi (e.g. discussion avec le provocateur), demande d'aide (e.g. d'un adulte ou d'un pair), évitement (e.g. laisser faire le provocateur sans intervenir), et hors sujet (e.g. toute autre réponse). Ces éléments ont été repris d'un questionnaire développé par Camodeca et al. en 2003. Ces questions permettent d'évaluer la façon dont l'adolescent anticipe son comportement, c'est-à-dire le schéma comportemental en mémoire (étape 4). Plus le score est élevé plus le jeune estime utiliser ce comportement dans la situation présentée. L'alpha de Cronbach est ici de .70.

Trois stratégies sont ensuite proposées au participant en réponse aux situations évoquées précédemment : une stratégie centrée sur la résolution de conflits par le discours (e.g. négociation), une autre agressive (e.g. menace physique), et une dernière d'évitement (e.g. ne rien dire). Ces stratégies sont alors

évaluées selon l'attente des résultats escomptés et en fonction du sentiment d'efficacité (étape 5).

Concernant l'attente des résultats, pour chaque stratégie, deux propositions sont faites au participant : le comportement (résolution de conflits, agression, évitement) réussit (coté 1) ou il échoue (coté 0). Plus le score est élevé plus l'attente est positive (e.g. le comportement m'apportera ce que je désire). L'ordre de présentation de ces deux comportements est contrebalancé au fur et à mesure des situations. L'alpha de Cronbach est de .71 pour cette échelle.

Le sentiment d'efficacité est quant à lui évalué par une échelle demandant au participant à quel point il se sent capable de produire cette stratégie (résolution de conflits, agression, évitement). Une échelle de likert en quatre points (de « très difficile » à « très facile ») permet au sujet de répondre. Plus le score est élevé plus le jeune se sent efficace. L'alpha de Cronbach est ici de .70.

De plus, Il est demandé à l'adolescent s'il a déjà utilisé chacune de ces stratégies (« oui » coté 1 et « non » coté 0), évaluant la recherche en mémoire (étape 4), c'est-à-dire leurs habitudes comportementales en fonction de schémas en mémoire. Plus le score est élevé, plus le jeune est familier avec ce type de comportement. L'alpha de Cronbach est ici de .71.

A la fin de chaque situation, une dernière question permet d'évaluer l'étape de clarification des buts (étape 3) en demandant au participant s'il préférerait une issue positive relationnelle (être ami – cotée 1) ou une issue positive instrumentale (récupérer pour soi l'objet du conflit – cotée 0). Plus le score est élevé plus le but choisi est relationnel. L'alpha de Cronbach est à .73 pour cette échelle.

2.2 Analyse des résultats

Les données ont été analysées grâce au logiciel STATISTICA® (version 10). Pour la majorité des analyses nous avons eu recours à une analyse de variance (ANOVA) à un facteur afin de comparer les groupes. Des analyses post-hoc ont été effectuées par le test HSD de Tukey. Seule l'étape une du modèle de Crick et Dodge (1996) a été analysée au moyen de matrices de corrélations. Un test t de Student a été effectué pour observer l'influence du genre sur le statut dans le bullying.

Les résultats de cette étude seront présentés en 2 parties :

- Dans un premier temps, les résultats relatifs au traitement de l'information sociale seront exposés par l'analyse des différences de traitement à chaque étape du modèle de Crick et Dodge, selon les statuts dans le bullying.
- Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats concernant les étapes 4 et 5 du traitement de l'information sociale avec une analyse différentielle des réponses de chaque statut du bullying en fonction des stratégies utilisées pour chaque situation proposée.

Les résultats relatifs au statut dans le bullying ont déjà été présentés lors de la première étude. Pour plus de détails, se référer aux pages 88 et 89..

On dénombre 5% d'agresseurs (n=39 ; 25 garçons et 14 filles), 14% de victimes d'agressions (n=97 ; 43 garçons et 54 filles) et 2% d'agresseurs/victimes (n=17 ; 8 garçons et 9 filles), impliqués dans le bullying au moins deux à trois fois par mois.

3. Résultats : étapes 1 à 5 du traitement de l'information sociale selon les statuts dans le bullying

Une analyse de variance multivariée, MANOVA, a d'abord été réalisée sur l'ensemble des variables constituant les étapes du traitement de l'information sociale. Ce test s'avère être significatif (λ de Wilks = .76 ; $F(33, 2071) = 5,9564$; $P < .00$). Il nous permet par la suite de réaliser des analyses de variances univariées sur chaque étape afin de détailler les effets.

3.1 Etape 1 : encodage des stimuli

Afin de mesurer l'encodage des informations par les adolescents, nous avons évalué la corrélation entre les mesures une et deux de l'Intent Attribution Instrument. Il apparaît une corrélation significative entre les deux mesures. Toutes les corrélations sont significatives pour chaque statut, ce qui traduit une qualité d'encodage comparable. De plus une comparaison des corrélations deux à deux ne fait apparaître aucune différence entre les statuts à l'étape une du modèle. Les résultats, présentés dans le tableau 8, montrent qu'aucun groupe ne se distingue significativement concernant l'encodage. Ils bénéficient tous d'un encodage de bonne qualité, c'est-à-dire que les adolescents ne semblent pas faire d'erreurs d'encodage de l'information.

Agresseur	Victime	Agresseur/victime	Neutre
.66**	.62**	.64**	.61**
NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001

Tableau 8 – Corrélations entre les mesures 1 et 2 de l'Intent Attribution Instrument en fonction du statut dans le bullying ($p < .91$ NF)

3.2 Etape 2 : attribution causale

Le tableau 9 présente les résultats liés à l'attribution causale. Les résultats montrent qu'il existe un lien significatif entre bullying et attribution causale positive externe et interne. A l'inverse, aucun lien n'est observé entre bullying et attribution causale négative interne et externe. Les analyses post-hoc montrent que les neutres s'attribuent davantage la cause d'un évènement lorsqu'il s'agit d'une situation positive externe que les agresseurs et les agresseurs/victimes. De plus, les neutres et les victimes s'attribuent également plus la cause d'un évènement lorsqu'il s'agit d'une situation positive interne que les agresseurs/victimes.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)	F (3, 713)	p
Attribution causale positive interne	0,77 (0,17)	0,72 (0,18)	0,69 (0,17)	0,67 (0,2)	5,9911	***
Attribution causale positive externe	0,7 (0,19)	0,7 (0,18)	0,64 (0,22)	0,55 (0,2)	4,1813	**
	NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001		

Tableau 9 – Moyennes et écart-types des performances à l'échelle d'attribution causale en fonction des statuts dans le bullying

3.3 Etape 2 : attribution d'intentions

Le tableau 3 présente les résultats à l'Intent Attribution Instrument. Il existe un lien significatif entre le statut dans le bullying et les attributions d'intention des élèves. Plus précisément, les analyses post-hoc révèlent que les agresseurs, les victimes et les agresseurs/victimes attribuent davantage d'intentions hostiles comparés aux neutres qui attribuent des intentions bien moins hostiles.

3.4 Etape 3 : clarification des buts

Les résultats au TTHTM concernant la clarification des buts des élèves impliqués dans le bullying, sont présentés dans le tableau 10. Il apparaît un effet significatif du statut dans le bullying sur cette étape du modèle. Les analyses post-hoc révèlent que lorsqu'ils ont à anticiper l'issue d'une situation conflictuelle ou d'entrée dans un nouveau groupe, les agresseurs choisissent significativement davantage une issue de type instrumentale comparés aux autres groupes qui privilégient une issue relationnelle.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (3, 713)	p
étape 2: attribution d'intentions	3 (1,87)	3,41 (2,08)	4,58 (1,68)	5 (2,22)	14,523	***
étape 3: clarification des buts	0,55 (0,36)	0,6 (0,31)	0,37 (0,32)	0,59 (0,32)	4,1738	**
NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001			

Tableau 10 – Moyennes et écart-types des performances à l'Intent Attribution Instrument et au TTHTM en fonction des statuts dans le bullying

3.5 Etape 4 : Accès à des réponses comportementales en mémoire

Cette étape a été évaluée au moyen de deux mesures différentes : la recherche en mémoire et le schéma comportemental en mémoire. Les résultats, présentés dans le tableau 11, attestent de l'existence d'un lien significatif entre le statut dans le bullying et la recherche en mémoire seulement pour la stratégie agressive. Les analyses post-hoc révèlent que les agresseurs ont mémoire d'utiliser davantage l'agression comme réponse face à une situation ambiguë comparés aux autres groupes. Les victimes ont quant à elles mémoire d'utiliser davantage la stratégie d'évitement que les autres groupes.

Concernant le schéma comportemental en mémoire, il apparaît que les agresseurs et agresseurs/victimes emploient significativement plus le schéma agressif, alors que les neutres et les victimes préfèrent le schéma d'affirmation de soi.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)	F (3, 713)	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
étape 4: recherche en mémoire						
stratégie verbale	0,56 (0,29)	0,61 (0,27)	0,57 (0,26)	0,49 (0,26)	1,4172	NS
stratégie agressive	0,12 (0,25)	0,11 (0,22)	0,73 (1,68)	0,34 (0,22)	23,059	***
stratégie évitement	0,6 (0,32)	0,77 (0,28)	0,57 (0,34)	0,69 (0,30)	9,445	***
étape 4: schéma comportemental						
évitement	4,14 (2,42)	4,23 (2,66)	3,62 (2,27)	5,41 (3,34)	2,1267	NS
affirmation de soi	4,52 (2,47)	4,87 (2,75)	3,51 (2,56)	3,12 (2,42)	4,3891	**
agression	1,17 (1,46)	1,06 (1,25)	3,15 (2,57)	2,12 (2)	22,914	***
demande d'aide	0,92 (1,46)	0,98 (1,59)	0,69 (1,06)	0,53 (0,87)	0,75674	NS
NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001			

Tableau 11–Moyenne et écart-types des performances au TTHTM en fonction des statuts du bullying

3.6 Etape 5 : Sélection d'une réponse comportementale

3.6.1 Attente des résultats

Il s'agit pour l'individu de déterminer s'il attend des résultats positifs (réussite) ou négatifs (échec) de la stratégie utilisée. Les résultats sont présentés dans le tableau 5. Concernant la stratégie verbale, aucune différence significative n'est observée selon les statuts dans le bullying. Le statut dans le bullying a uniquement un effet significatif sur les stratégies agressive et d'évitement. Les analyses post-hoc révèlent que les agresseurs et agresseurs/victimes ont davantage d'attentes positives vis-à-vis de la stratégie agressive que les victimes et les neutres.

3.6.2 Sentiment d'efficacité

L'individu doit ici déterminer à quel point il se sent lui-même efficace dans la réalisation de la stratégie évoquée dans le questionnaire. Il apparaît un lien significatif (voir tableau 12) entre le statut dans le bullying et le sentiment d'efficacité de l'individu, seulement vis-à-vis de l'utilisation de la stratégie agressive. Les analyses post-hoc indiquent que les agresseurs et agresseurs/victimes se sentent davantage efficaces sur ce type de stratégie que les victimes et les neutres.

	Neutre (N)	Victime (V)	Agresseur (A)	agresseur/victime (AV)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (3, 713)	p
étape 5: attente de la réponse						
stratégie verbale	0,41 (0,27)	0,37 (0,27)	0,33 (0,23)	0,34 (0,22)	2,1067	NS
stratégie agressive	0,17 (0,16)	0,15 (0,14)	0,26 (0,16)	0,26 (0,14)	6,1493	***
stratégie évitement	0,32 (0,23)	0,31 (0,2)	0,25 (0,18)	0,38 (0,19)	1,8434	NS
étape 5: sentiment d'efficacité						
stratégie verbale	2,88 (0,59)	2,75 (0,44)	2,83 (0,43)	3,04 (1,71)	1,7071	NS
stratégie agressive	2,09 (0,6)	1,94 (0,57)	2,71 (0,63)	2,6 (0,54)	19,836	***
stratégie évitement	2,54 (0,47)	2,54 (0,55)	2,54 (0,43)	2,57 (0,38)	0,03032	NS
NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001			

Tableau 12 – Moyennes et écart-types des performances au TTHTM en fonction des statuts du bullying

4. Résultats : Effets différentiels concernant les étapes 4 et 5 du traitement de l'information sociale

Ces résultats ne sont différentiables qu'aux étapes 4 et 5 du modèle où les adolescents ont la possibilité de choisir plusieurs stratégies pour l'établissement de leur comportement. Nous allons donc identifier l'effet intra groupe concernant ces étapes selon les différentes stratégies, et ce pour chaque groupe. Nous avons utilisé une ANOVA à mesures répétées pour chacune des étapes.

4.1 Accès aux réponses comportementales en mémoire

4.1.1 Schéma comportemental en mémoire : résultats globaux

Le schéma comportemental en mémoire constitue une partie de l'étape d'accès aux réponses comportementales en mémoire. Les résultats concernant cette étape sont présentés dans le tableau 13. Ils mettent en évidence des différences intra groupes concernant les stratégies comportementales stockées en mémoire afin de répondre à différentes situations sociales. Les analyses post hoc montrent que les neutres et les victimes ont en mémoire davantage de stratégies d'affirmation de soi et d'évitement que d'agression et de demande d'aide, alors que les agresseurs ont en mémoire l'affirmation de soi, l'évitement et l'agression mais pas la demande d'aide. Enfin les agresseurs/victimes ont en répertoire essentiellement la stratégie d'évitement.

	Evitement	Affirmation de soi	Agression	Demande d'aide	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Neutres	4,14 (2,42)	4,52 (2,47)	1,17 (1,46)	0,92 (1,46)	(3, 1689) 400, 40	***
Victimes	4,23 (2,66)	4,87 (2,75)	1,06 (1,25)	0,98 (1,59)	(3, 288) 67, 872	***
Agresseurs	3,62 (2,27)	3,51 (2,56)	3,15 (2,57)	0,69 (1,06)	(3, 114) 11, 895	***
Agresseurs/ victimes	5,41 (3,34)	3,12 (2,42)	2,12 (2)	0,53 (0,87)	(3, 48) 10, 071	***

NS p>.05

*p<.05

**p<.01

***p<.001

Tableau 13 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHTM en fonction de la stratégie choisie

4.1.2 Persistance et préférence des acteurs du bullying dans la sélection des stratégies concernant le schéma comportemental en mémoire

Nous avons également cherché à évaluer la persistance et la préférence des acteurs du bullying dans la sélection de leurs stratégies comportementales. Ces deux éléments ont été analysés grâce à trois questions posées aux adolescents, issues de l'étude Camodeca et al. (2003). Il s'agit de demander après l'exposé des situations sociales du test TTHTM (Crick et Dodge, 1996) :

- Qu'est ce que tu ferais ? (réponse spontanée)
- Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ? (réponse persistance)
- Quelle serait la meilleure chose à faire ? (réponse préférence)

Les résultats vont présente les différences intra groupes selon les stratégies.

- **Stratégie d'agression**

Le tableau 14 présente les résultats des acteurs du bullying concernant leur persistance et leur préférence dans l'utilisation de la stratégie d'agression. Tous les statuts utilisent davantage l'agression mais l'évaluent comme une solution peu efficace lors d'une situation sociale. Les analyses post-hoc montrent également que ni les agresseurs ni les agresseurs/victimes ne persistent dans cette stratégie.

	Réponse spontanée	Réponse persistance	Réponse préférence	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Neutres	0,52 (0,79)	0,54 (0,77)	0,12 (0,37)	(2,1126) 99, 633	***
Victimes	0,44 (0,64)	0,52 (0,75)	0,10 (0,04)	(2, 192) 16, 960	***
Agresseurs	1,49 (1,12)	1,26 (0,19)	0,41 (0,84)	(2, 76) 20, 308	***
Agresseurs/ victimes	1,18 (1,24)	0,82 (1,01)	0,18 (0,33)	(2, 32) 7, 3711	**
NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001		

Tableau 14 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au THTM pour la stratégie agression en fonction du type de réponse

- **Stratégie d'affirmation de soi**

Les résultats concernant la persistance et la préférence des différents statuts du bullying pour la stratégie d'affirmation de soi sont présentés dans le tableau 15. Ces résultats sont seulement significatifs pour les neutres et les victimes. En effet, les analyses post-hoc montrent que l'affirmation de soi est une stratégie plus utilisée par les neutres ou les victimes mais ils ne persistent ou encore ne montrent aucune préférence quant à son adaptation dans une situation sociale.

	Réponse spontanée	Réponse persistance	Réponse préférence	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Neutres	1,68 (1,05)	1,37 (1,07)	1,47 (1,19)	(2,1126) 16,853	***
Victimes	1,9 (1,64)	1,55 (1,2)	1,4 (0,13)	(2,192) 6,7046	**
Agresseurs	1,28 (1,07)	1,03 (0,17)	1,21 (1,06)	(2,76) 1,0695	NS
Agresseurs/ victimes	1 (1)	1,06 (0,97)	1,06 (1,2)	(2,32) 0,02773	NS

NS p>.05 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tableau 15 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHM pour la stratégie affirmation de soi en fonction du type de réponse

- **Stratégie de demande d'aide**

Le tableau 16 présente les résultats des acteurs du bullying concernant leur persistance et leur préférence dans l'utilisation de la stratégie de demande d'aide. Ces résultats ne sont significatifs que pour les statuts des neutres, des victimes et des agresseurs. En effet, les analyses post-hoc montrent qu'ils ont une préférence plus élevée pour cette stratégie que l'utilisation qu'ils en font réellement.

	Réponse spontanée	Réponse persistance	Réponse préférence	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Neutres	0,19 (0,46)	0,35 (0,69)	0,38 (0,03)	(2,1126) 26,610	***
Victimes	0,2 (0,5)	0,36 (0,66)	0,42 (0,08)	(2,192) 5,7313	**
Agresseurs	0,05 (0,22)	0,31 (0,52)	0,33 (0,66)	(2,76) 4,8819	**
Agresseurs/ victimes	0,06 (0,24)	0,24 (0,44)	0,24 (0,44)	(2,32) 1,8947	NS

NS p>.05 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tableau 16 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au THTM pour la stratégie de demande d'aide en fonction du type de réponse

- **Stratégie d'évitement**

Les résultats concernant la persistance et la préférence des acteurs du bullying envers la stratégie d'évitement sont présentés dans le tableau 17. Les

résultats ne sont significatifs que pour les neutres, les victimes et les agresseurs/victimes. Tout comme la stratégie de demande d'aide, ils évaluent la stratégie d'évitement de manière plus efficace qu'ils ne l'utilisent réellement.

	Réponse spontanée	Réponse persistance	Réponse préférence	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Neutres	1,39 (1)	1,19 (1,04)	1,56 (1,17)	(2,1126) 26, 213	***
Victimes	1,38 (1,04)	1,18 (0,11)	1,67 (1,26)	(2, 192) 7, 7393	**
Agresseurs	1,08 (0,9)	0,98 (1,06)	1,56 (1,05)	(2, 76) 5, 8551	**
Agresseurs/ victimes	1,64 (1,32)	1,59 (1,37)	2,18 (1,29)	(2, 32) 2, 2750	NS
	NS p>.05	*p<.05	**p<.01	***p<.001	

Tableau 17 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au THTM pour la stratégie d'évitement en fonction du type de réponse

4.1.3 Recherche en mémoire

Concernant l'étape d'accès à des réponses comportementales en mémoire, nous avons constaté des différences inter groupes concernant les stratégies agressives et d'évitement de recherche en mémoire. Nous souhaitons comparer l'utilisation des différentes stratégies pour chaque statut du bullying. Les résultats sont présentés dans le tableau 18. Une différence apparaît de manière significative

dans l'utilisation des stratégies de recherche en mémoire pour les victimes, les neutres et les agresseurs/victimes. Les analyses post hoc montrent que les victimes utilisent significativement plus la stratégie d'évitement, puis la stratégie verbale et n'utilisent que très peu la stratégie d'agression. Les neutres présentent les mêmes similarités que les victimes. Les agresseurs/victimes ne se distinguent que par l'utilisation supérieure de la stratégie d'évitement sur la stratégie agressive. Enfin, les agresseurs ne présentent aucune différence dans l'utilisation d'une des trois stratégies.

	Stratégie verbale	Stratégie agressive	Stratégie d'évitement		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
Neutres	0,56 (0,29)	0,12 (0,25)	0,6 (0,32)	(2, 1126) 576,11	***
Victimes	0,61 (0,27)	0,11 (0,22)	0,77 (0,28)	(2, 192) 181,71	***
Agresseurs	0,57 (0,26)	0,73 (1,68)	0,57 (0,34)	(2, 76) 0,36099	NS
Agresseurs/ victimes	0,49 (0,26)	0,34 (0,22)	0,69 (0,30)	(2, 32) 7,9908	**

NS p>.05 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tableau 18 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au THTM pour la recherche en mémoire en fonction du type de stratégie

4.2 Sélection de la réponse comportementale

4.2.1 *Attente des résultats*

Les résultats relatifs à l'attente des résultats sur l'utilisation des différentes stratégies de manière intra groupes sont présentés dans le tableau 19. Des différences significatives sont observées concernant les victimes et les neutres. Les analyses post hoc montrent que les victimes s'attendent à obtenir des résultats significativement plus positifs avec l'utilisation des stratégies verbale et d'évitement mais pas avec une stratégie d'agression. Les neutres attendent des résultats davantage positifs avec une stratégie verbale, mais moindres avec une stratégie d'évitement ou une stratégie d'agression. Aucune stratégie ne se distingue au sujet des agresseurs ou des agresseurs/victimes.

	Stratégie verbale	Stratégie agressive	Stratégie d'évitement	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Neutres	0,41 (0,27)	0,17 (0,16)	0,32 (0,23)	(2, 1126) 211,59	***
Victimes	0,37 (0,27)	0,15 (0,14)	0,31 (0,2)	(2, 192) 37,678	***
Agresseurs	0,33 (0,23)	0,26 (0,16)	0,25 (0,18)	(2, 76) 1,8497	NS
Agresseurs/ victimes	0,34 (0,22)	0,26 (0,14)	0,38 (0,19)	(2, 32) 2,3094	NS

NS p>.05 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tableau 19 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHM pour l'attente des résultats en fonction du type de stratégie

4.2.2 Sentiment d'efficacité

Le tableau 20 présente les résultats relatifs aux différences de sentiment d'efficacité des statuts du bullying sur les stratégies employées. Des résultats significatifs sont observés concernant cette variable chez les neutres, les victimes et les agresseurs. Les neutres et les victimes présentent le même profil. Ils se sentent nettement plus efficaces dans l'utilisation de la stratégie verbale, puis la stratégie d'évitement et enfin l'agression. Les agresseurs éprouvent un sentiment d'efficacité plus fort concernant la stratégie verbale, puis l'agression et enfin l'évitement. Quant aux agresseurs/victimes, ils ne montrent aucune différence concernant leur sentiment d'efficacité sur les différentes stratégies.

	Stratégie verbale	Stratégie agressive	Stratégie d'évitement	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Neutres	2,88 (0,59)	2,09 (0,6)	2,54 (0,47)	(2, 1126) 369,30	***
Victimes	2,75 (0,44)	1,94 (0,57)	2,54 (0,55)	(2, 192) 80,849	***
Agresseurs	2,83 (0,43)	2,71 (0,63)	2,54 (0,43)	(2, 76) 5,2760	***
Agresseurs/ victimes	3,04 (1,71)	2,6 (0,54)	2,57 (0,38)	(2, 32) 1,2846	NS

NS p>.05 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tableau 20 _ Moyennes et écart-types des performances intra groupes au TTHM pour le sentiment d'efficacité en fonction du type de stratégie

L'ensemble des résultats de cette recherche est synthétisé dans un tableau récapitulatif dans la discussion générale de l'étude (cf p. 149 et 150).

5. Discussion

L'objectif de cette étude était d'identifier les différences et similitudes qui peuvent exister en fonction des statuts dans le bullying (agresseurs, victimes et agresseurs/victimes) et dans les étapes du modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge.

Nous faisons **l'hypothèse générale que chaque statut se caractériserait par un schéma de traitement de l'information sociale différent**. L'ensemble des résultats montre qu'il existe un lien important entre les statuts des adolescents dans le bullying et leur traitement de l'information sociale selon les étapes du modèle de Crick et Dodge. Les résultats de la présente étude confirment ceux de Camodeca et Goossens (2005), indiquant que les agresseurs et les victimes font globalement preuve de plus de biais dans leur manière de traiter l'information sociale. De même, Crick et Dodge en 1994 identifiaient déjà le comportement des agresseurs comme résultant d'une succession de biais dans ce même traitement.

Les résultats de notre étude montrent, que selon leur statut dans le bullying, les adolescents présentent des façons différentes de traiter l'information sociale.

Il est important de rappeler que le traitement de l'information sociale n'est pas linéaire mais entre en interaction à chaque étape du modèle avec des processus centraux relevant du matériel de base dont dispose l'individu. Les étapes peuvent aussi bien être traitées de manière automatique (spontanée et simultanée) ou de manière contrôlée (réfléchie), et ce selon les individus et les situations. De plus, lors d'une même interaction sociale, l'individu est amené à constamment réévaluer ses réponses et à repasser par les mêmes étapes du modèle. A ce sujet nous avons pu

évoquer lors de l'introduction générale la particularité de la triple circularité du modèle de Crick et Dodge, et apporter une dimension dynamique aux interactions sociales des individus. Même si nous proposons ici une analyse linéaire de ce travail, elle n'est que le reflet de la volonté de simplifier sa lecture. Nous rappellerons donc, pour chaque étape, les résultats mis en évidence précédemment.

Concernant l'encodage des informations (étape 1), nous nous attendions à ce que **l'ensemble des acteurs du bullying présentent un biais dans l'encodage des stimuli**. L'objectif était d'identifier si certains individus étaient amenés à avoir un encodage erroné de l'information qui leur était présentée. Ici, aucun des groupes n'a montré de déficit concernant l'encodage. Pourtant, Crick et Dodge (1996) considéraient eux-mêmes les agresseurs comme dépourvus de compétences sociales, tant dans leur capacité à interpréter l'information dérivée d'interactions sociales avec les pairs que pour produire des réponses sociales. D'autres auteurs comme Sutton et al., (1999a ; 1999b), avancent la thèse que les agresseurs seraient au contraire doués de compétences les aidant à interpréter les indices sociaux, comme les états mentaux, et s'en serviraient afin d'agir à leur propre avantage comme des « manipulateurs sociaux ». Gini (2005), d'une part, et Camodeca et Goossens (2005) de l'autre confirment cette hypothèse. Ils montrent que les agresseurs, de même que les victimes, ne présentent aucune difficulté dans la compréhension et l'encodage d'indices sociaux, au même titre que les individus non impliqués dans le bullying.

Dans notre étude, les résultats ne montrent aucune différence significative entre les groupes, indiquant que les victimes, les agresseurs et les agresseurs/victimes encoderaient tout aussi bien les informations que les neutres.

Dans la lignée des résultats proposés par ces auteurs, notre étude indique que les agresseurs, les victimes et les agresseurs/victimes identifient clairement les différents marqueurs sociaux. Cependant, nous devons préciser que nous avons analysé la cohérence et non la qualité de leur encodage. Un protocole utilisant un outil différent permettrait sûrement cette nuance.

D'autres similarités et différences sont identifiées dans le traitement de l'information sociale et confirment partiellement certaines études menées sur le sujet. Dans notre étude, nous faisons l'hypothèse que **les agresseurs et les victimes se distingueraient par des attributions d'intentions hostiles et seuls les agresseurs attribueraient bien moins de causalité négative à leurs propres comportements que les autres statuts**. En effet, victimes et agresseurs se différencient dans les intentions qu'ils attribuent à leurs pairs lors d'interactions sociales (étape 2). Downey et Walker (1989) ont également exploré cet aspect de la cognition sociale. Le biais d'attribution d'intention était alors identifié comme une tendance à attribuer des intentions hostiles à l'autre lors d'une interaction sociale, surtout quand l'intention sous-jacente était ambiguë. Ils ont alors confirmé l'hypothèse que les individus agressifs effectuaient davantage d'attributions d'intentions hostiles. D'autres ont identifié les agresseurs dits « réactifs » (comportements agressifs impulsifs et non réfléchis) comme étant particulièrement touchés par cette caractéristique (Crick et Dodge, 1996 ; Rothier et Fontaine, 2003).

Dans le bullying, Camodeca et Goossens (2005) ont étudié cette même relation entre les agresseurs et les victimes, montrant qu'ils attribuent communément davantage d'intentions hostiles que les neutres dans leurs interactions sociales. L'analyse des résultats de la présente étude confirme ce constat : les agresseurs, les

victimes et les agresseurs/victimes attribuent significativement plus d'intentions hostiles que les neutres. Ces résultats seraient la conséquence de l'exposition répétée de ces jeunes au phénomène. Les agresseurs seraient tellement habitués à harceler les autres qu'ils penseraient que tout le monde en aurait après eux et agirait de façon délibérée (Camodeca et Goossens, 2005 ; Ziv, Leibovich, Schechtman, 2013), alors que les victimes ne feraient plus confiance aux autres (Champion, 2001 ; Smith, 1991 ; Ziv, Leibovich, Schechtman, 2013). Ces adolescents manifesteraient alors une mauvaise interprétation des situations et des relations sociales. L'attribution d'intention est ainsi reconnue comme un des facteurs les plus importants dans les causes du bullying (Shelley, 2011).

Des différences de traitement de l'information sociale se retrouvent également entre agresseurs et victimes concernant la sélection du but comportemental (étape 3). Nous nous attendions à ce que **les agresseurs orientent les situations sociales vers des buts davantage instrumentaux comparés aux autres groupes**. La littérature montre que les agresseurs, et notamment les agresseurs « proactifs » (comportement agressif réfléchi, manipulation) se caractériseraient par une préférence pour les buts comportementaux de nature instrumentale (Crick et Dodge, 1996 ; Rothier et Fontaine, 2003), plutôt que pour ceux de nature relationnelle. Dans notre étude, cette caractéristique a été identifiée chez les agresseurs qui se distinguent significativement de tous les autres groupes. Nos résultats, allant dans le même sens que ceux présentés dans la littérature, peuvent être interprétés comme le fait que les agresseurs se tourneraient bien moins vers les buts relationnels. Ils ne seraient pas à même d'inhiber leur utilisation répétée et leur goût prononcé pour l'agression (Perry, Perry et Rasmussen, 1986).

De même que lors des étapes précédentes, les agresseurs présenteraient un biais dans la recherche de stratégies de réponses en mémoire ainsi que dans l'utilisation de schémas comportementaux stockés en mémoire (étape 4). En effet, nous faisons l'hypothèse que **les agresseurs et agresseurs/victimes adopteraient davantage de schémas comportementaux agressifs alors que les victimes privilégieraient des schémas d'évitement**. En 2003, Camodeca et al. mettent en avant que, concernant le schéma comportemental en mémoire, les neutres se différencient de tous les autres groupes en utilisant davantage la stratégie d'affirmation de soi. Aucune différence n'est cependant identifiée concernant les autres stratégies (agression, demande d'aide ou évitement). Nous retrouvons ces mêmes caractéristiques dans nos résultats concernant la stratégie d'affirmation de soi : les neutres et les victimes sont plus à même de l'utiliser. Nous constatons également une différence significative dans la stratégie d'agression : agresseurs et agresseurs/victimes semblent être beaucoup plus enclins à l'utiliser.

Cependant, l'analyse des effets intra groupes révèle que les agresseurs ne persistent pas dans l'utilisation d'une stratégie agressive lors d'une situation de conflit et sont capables dans un deuxième temps de choisir des réponses incluant des comportements relationnels comme demander de l'aide, mais également des comportements d'évitement. Pourtant, ces résultats ne concordent pas avec ce que nous hypothétisons au départ concernant l'utilisation intra groupes de ces stratégies. Si tout les groupes ont manifesté cette préférence pour la stratégie de demande d'aide sans vraiment l'utiliser, nous pouvons l'interpréter comme un besoin de se sentir protégé par un tiers mais également comme la peur de représailles si jamais l'alerte est donnée (Catheline, 2009). Les neutres et les victimes identifient mieux le

bénéfice d'utiliser une stratégie de type négociatrice plutôt qu'une autre, alors que les agresseurs et les agresseurs/victimes semblent avoir du mal à utiliser d'autres alternatives à l'agression. Ils possèdent tous les schémas comportementaux en mémoire mais choisissent spontanément le schéma agressif. Ainsi, ces résultats suggèrent que les agresseurs ont conscience que l'agression n'est pas une solution mais ils ne peuvent procéder autrement (Camodeca et al., 2003).

Concernant la recherche en mémoire des stratégies généralement utilisées, nous avons constaté que les agresseurs utilisent significativement des stratégies agressives, alors que les victimes utilisent majoritairement des stratégies d'évitement. Les analyses des effets intra groupes révèlent également que les neutres, les victimes et les agresseurs/victimes font davantage le choix de réponses d'évitement que de négociation ou d'agression. Ces résultats coïncident avec ceux évoqués précédemment attestant que les agresseurs se sentent bien plus à l'aise dans les situations d'agression et privilégient ce mode d'interaction, alors que les victimes semblent plus facilement se réfugier dans l'évitement et faire « profil bas » devant une situation de provocation (Champion, 2001 ; Hansen, Steenberg, Palic et Elklit., 2012).

Les dernières différenciations entre agresseurs, victimes et agresseurs/victimes concernent la sélection des réponses comportementales, soit l'attente des résultats et le sentiment d'efficacité (étape 5), dans l'utilisation des différentes stratégies (verbale, agressive, évitement). Nous nous attendions à ce que **les agresseurs aient une attente de résultats positive et se sentent plus efficaces lors du recours à des stratégies agressives, comparés aux autres groupes**. Crick et Ladd, en 1990, décrivent l'attente des résultats comme des idées

portant sur les réponses de l'environnement à l'établissement d'un comportement particulier. L'attente des résultats pourrait servir de fonction excitatrice ou inhibitrice. Crick et Dodge (1994, 1996) ont pu observer que les élèves agressifs, notamment les proactifs, s'attendent à des résultats plus positifs lors de l'utilisation de stratégies agressives, et moins positifs que les autres concernant des stratégies prosociales. De plus, l'analyse des effets intra groupes montre que les neutres et les victimes attribuent très peu de réussite à la stratégie agressive comparée aux stratégies verbales et d'évitement. Nos données confirment que les agresseurs et agresseurs/victimes ont une attente positive (réussite) de résultats dans l'utilisation de comportements agressifs. Les agresseurs/victimes attribuent également davantage de réussite à la stratégie d'évitement. Leurs réponses traduisent la complexité du traitement de l'information des élèves impliqués dans ce statut (Schwartz, Proctor et Chien, 2001). Enfin, concernant la stratégie verbale, aucun groupe ne se distingue l'un de l'autre, tout comme dans l'étude de Camodeca et Goossens en 2005.

L'attente des résultats, évaluant les conséquences d'un comportement social, est souvent associée à un autre médiateur cognitif appelé sentiment d'efficacité, permettant à l'individu d'évaluer sa capacité par rapport à la tâche réalisée. Il s'agit donc de l'ensemble des jugements que l'individu porte sur ses compétences sociales (Carton et Winnykannen, 1995) et qui permettraient à l'adolescent d'évaluer ses réponses comportementales avant leur manifestation. Ce lien entre adaptation sociale et sentiment d'efficacité a été démontré par Wheeler et Ladd en 1982 et par Price et Ladd en 1986, dans le cas de l'utilisation de comportements prosociaux, agressifs, et de repli. Ils ont montré que les enfants présentant des difficultés

sociales se sentaient peu efficaces à établir des comportements prosociaux. Crick et Dodge, en 1996, ont également mis en avant cette relation entre agressivité et sentiment d'efficacité, et ont montré que les agresseurs, notamment proactifs, se sentaient plus efficaces lorsqu'ils agissaient de manière agressive comparés aux enfants non agresseurs (Perry et al. 1986 ; Quiggle et al., 1992). Dans le cas du bullying, nos résultats mettent en avant ces mêmes constatations concernant les agresseurs, lors de l'utilisation d'une situation agressive. De plus, l'analyse des effets intra groupes met en évidence que les neutres et les victimes ont un sentiment d'efficacité très faible concernant la stratégie agressive comparée aux stratégies verbales et d'évitement. Salmivalli (2001) et Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, et Lagerspetz (1999) expliquent ce phénomène par le fait que les agresseurs, dans une situation de bullying, ont une vision très narcissique de leur personne, caractérisée par une surestimation de leur potentiel, une arrogance et une tendance à la domination. Crick et Dodge (1989), parlent également des agresseurs comme peu capables d'ignorer des situations de provocation et peu enclins à l'adoption de stratégies de repli, point de vue que nos résultats confirment. Ces données confirment les hypothèses que nous avons formulées concernant l'utilisation intra groupes des différentes stratégies.

6. Synthèse

La présente étude a pu montrer le lien qui existait entre bullying et traitement de l'information sociale chez les adolescents. Ainsi, selon les étapes du modèle établi par Crick et Dodge (1994), des biais sont observés à différents niveaux chez les victimes, les agresseurs ou les agresseurs/victimes. Nous remarquons d'ailleurs que le fonctionnement cognitif de ces derniers tend à se rapprocher de celui des agresseurs, même si quelques similarités avec les victimes ont pu être observées.

Schwartz et al. (2001) ainsi que Solberg et Olweus (2007) attestent que les agresseurs/victimes sont généralement décrits comme extrêmement impulsifs et hyperactifs, avec de grandes difficultés à moduler leur comportement. Ainsi, les adolescents concernés par le phénomène du bullying ont des modes de fonctionnement cognitif significativement différents. L'intérêt de cette étude, de par ses résultats, est aussi de pouvoir contribuer au développement d'outils de prévention et d'intervention au sein d'établissements scolaires auprès d'adolescents impliqués dans le phénomène afin de remédier à un traitement de l'information sociale possiblement erroné (séances d'information collectives, entretiens cliniques, groupes de parole ...). Ces pistes de prévention ou d'intervention vont maintenant faire l'objet d'une discussion en rapport avec l'ensemble des résultats de notre étude.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de déterminer le lien existant entre le traitement de l'information sociale de l'adolescent (selon le modèle établi par Crick et Dodge en 1994) et son statut dans le bullying. Nous avons procédé en deux temps différents afin de mener à bien notre analyse.

Dans un premier temps nous avons observé le lien existant entre les processus centraux du traitement de l'information tels que : la régulation des émotions (exprimée par le niveau d'agressivité) et les compétences sociales ; et le statut des adolescents dans le bullying. Les résultats observés nous ont amenés à conclure que le bullying peut être expliqué à la fois par des caractéristiques personologiques propres à l'individu mais également contextuelles, liées à l'environnement.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié le lien existant entre les six étapes du traitement de l'information sociale et le statut dans le bullying. Nous avons donc procédé étape par étape et déterminé les spécificités des statuts du bullying à chacune d'entre elles. Nos résultats ont montré des modes de traitement différents, pour chaque étape, en fonction des statuts dans le bullying.

1. Conclusions générales

Les résultats relatifs à notre première étude sont récapitulés dans le tableau 21 ci-dessous.

	Neutre	Victime	Agresseur	Agresseur/victime
Régulation des émotions (niveau d'agressivité)	-Niveau d'agressivité faible -30% de la population est agressive	-Niveau d'agressivité faible -50% de la population est agressive	-Niveau d'agressivité important -90% de la population est agressive	-Niveau d'agressivité important -90% de la population est agressive
Compétences sociales	-Niveau d'asocialité faible -20% de la population est asociale	-Niveau d'asocialité faible -30% de la population est asociale	-Niveau d'asocialité important -50% de la population est asociale	-Niveau d'asocialité important -50% de la population est asociale

Tableau 21 – Récapitulatif des résultats concernant l'évaluation des processus centraux du traitement de l'information sociale selon les statuts du bullying

Nos résultats montrent que les agresseurs et les agresseurs/victimes ont un déficit concernant les processus centraux du traitement de l'information sociale. En effet, ils éprouvent davantage de difficultés à réguler leurs émotions, puisqu'ils expriment un fort taux d'agressivité, marquée à la fois par sa réactivité et sa proactivité (Lemerise et Arsenio, 2000 ; Pellegrini et al., 1999). De plus, ils montrent également un niveau important d'asocialité et confirment davantage les hypothèses de Crick et Dodge (1996), dans le débat les opposant à Sutton et al. (1999a), quant aux pauvres compétences sociales des agresseurs. Cependant, nos résultats indiquent que seule la moitié des agresseurs et agresseurs/victimes sont identifiés comme asociaux. En effet, ces individus ne font pas obligatoirement preuve d'un déficit dans leurs compétences sociales, mais ces dernières peuvent être présentes et avoir du mal à s'exprimer en fonction du contexte.

Nous observons le même type de résultats concernant les victimes puisque même si elles ont un faible niveau d'agressivité et d'asocialité, les agressifs et les asociaux représentent tout de même une part non négligeable de leur population. En effet, il semblerait que les victimes présentent majoritairement des capacités dans la régulation leurs émotions ainsi que des compétences sociales, mais qui se trouveraient inhibées selon le contexte.

Ainsi, notre étude montre que le lien entre bullying et traitement de l'information sociale n'est pas unique mais dépend bien à la fois de caractéristiques personologiques et contextuelles (Cook, et al., 2010). Ces résultats nous amènent à poursuivre notre réflexion concernant le mode de traitement mis en place à chaque étape du modèle.

Les résultats relatifs à notre deuxième étude sont récapitulés dans le tableau 22 ci-dessous.

	Neutre	Victime	Agresseur	Agresseur/victime
Etape 1 : Encodage des stimuli	Bon encodage	Bon encodage	Bon encodage	Bon encodage
Etape 2 : Attribution d'intentions	Faible hostilité	Faible hostilité	Forte hostilité	Forte hostilité
Etape 3 : Clarification des buts	Buts relationnels	Buts relationnels	Buts instrumentaux	Buts relationnels
Etape 4 : Accès à des réponses comportementales en mémoire	-Schémas comportementaux d'affirmation de soi par rapport aux autres groupes -Pas d'utilisation de stratégie particulière -ni persistance, ni	-Schémas comportementaux d'affirmation de soi par rapport aux autres groupes -Utilisation de la stratégie d'évitement -ni persistance, ni	-Schémas comportementaux d'agressivité par rapport aux autres groupes -Utilisation de la stratégie agressive -ni persistance, ni	Schémas comportementaux d'agressivité par rapport aux autres groupes -Pas d'utilisation de stratégie particulière -ni persistance, ni

	préférence pour les stratégies d'agression et d'affirmation de soi -davantage de préférence pour les stratégies d'évitement et de demande d'aide que d'utilisation réelle -schéma comportemental d'affirmation de soi et d'évitement	préférence pour les stratégies d'agression et d'affirmation de soi -davantage de préférence pour les stratégies d'évitement et de demande d'aide que d'utilisation réelle -schéma comportemental d'affirmation de soi et d'évitement	préférence pour les stratégies d'agression et d'affirmation de soi -davantage de préférence pour les stratégies d'évitement et de demande d'aide que d'utilisation réelle -schéma comportemental d'affirmation de soi, d'évitement et d'agression	préférence pour la stratégie d'agression -schéma comportemental d'évitement
Etape 5 : Sélection d'une réponse comportementale	-Attente de résultats et sentiment d'efficacité faibles pour les stratégies agressives - attente de résultats positifs pour les stratégies verbales et d'évitement -se sentent plus efficaces concernant la stratégie verbale	-Attente de résultats et sentiment d'efficacité faibles pour les stratégies agressives -attente de résultats positifs pour les stratégies verbales et d'évitement - se sentent plus efficaces concernant la stratégie verbale	-Attente de résultats et sentiment d'efficacité forts pour la stratégie agressive - se sentent plus efficaces concernant la stratégie verbale	-Attente de résultats forte pour les stratégies agressives -Sentiment d'efficacité fort pour la stratégie agressive

Tableau 22 – Récapitulatif des résultats aux différentes étapes du traitement de l'information sociale selon les statuts du bullying

Les résultats de cette deuxième étude montrent que les adolescents ont un traitement de l'information différent à chacune des étapes du modèle, selon leur statut dans le bullying. Si les victimes ont un schéma très proche de celui des neutres tout au long des différentes étapes, seule l'étape 4 se distingue concernant les stratégies comportementales mémorisées. En effet, les victimes se distinguent par l'utilisation plus importante de la stratégie d'évitement que les autres groupes. De toutes les stratégies, il s'agit également de celle qu'ils mettent le plus en avant. Les

victimes ont d'avantage recours à l'évitement comme un moyen de fuite lors d'une situation conflictuelle. Cette issue les amènerait pourtant à se mettre en danger dans des situations délicates puisqu'ils se sentent peu efficaces sur les autres stratégies, comparés aux autres groupes (Champion, 2001).

Les difficultés des victimes du bullying semblent donc liées à des stratégies d'évitement non efficaces et des compétences sociales ayant du mal à s'exprimer selon le contexte.

Les agresseurs et agresseurs/victimes, de leur côté, montrent un profil totalement différent puisqu'à chaque étape du modèle ils se distinguent des neutres et des victimes. En effet, les agresseurs présentent un déficit concernant l'attribution d'intentions, la clarification des buts, l'accès aux réponses comportementales en mémoire et la sélection de la réponse. Ils ont davantage en mémoire, attendent plus de résultats positifs et se sentent plus efficaces sur des stratégies agressives que les autres groupes. Cette constatation est davantage marquée chez les agresseurs/victimes. Cependant, les agresseurs semblent à même de repérer des stratégies plus efficaces et préférables que l'agression, mais ils ont du mal à inhiber cette stratégie plus simple à utiliser pour eux (Hansen et al., 2012).

Les difficultés des agresseurs du bullying semblent donc non seulement liées à un déficit à chaque étape du modèle du traitement de l'information sociale (sauf l'encodage qui constitue la 1^{re} étape) mais également à la présence d'une agressivité et d'une asocialité trop marquées, les empêchant d'adopter des comportements différents.

Concernant les agresseurs/victimes, leur profil semble se rapprocher davantage de celui des agresseurs (Ziv, Leibovich, Schechtman, 2013), même

s'ils adoptent le même comportement que les victimes pour certaines étapes. En effet, cela est observable pour la 3^{ème} étape concernant la clarification des buts (ils attribuent des buts relationnels) et pour la 4^{ème} étape concernant le schéma comportemental en mémoire (le schéma d'évitement est le plus présent).

Pour conclure, Il convient de souligner que le traitement de l'information sociale ne peut pas être considéré comme un traitement automatique se déroulant sans contrôle interne et/ou externe (Crick et Dodge, 1994). Si cette recherche tente à prouver l'existence de patterns de traitement différent selon les statuts dans l'intimidation il faut malgré tout insister sur le fait que l'activité mentale est une activité dynamique et que le passage d'une étape à une autre du processus s'effectue de manière non linéaire. Si l'ordre des étapes n'est pas interchangeable, la nature et leur degré d'interdépendance est un sujet très discuté. Ce n'est pas parce qu'un individu présente un biais à une étape du début du traitement que les étapes suivantes s'en trouveront obligatoirement biaisées (Lemerise et Arsenio, 2000). Par exemple, la production d'une réponse agressive pourrait ne pas être le fruit d'une seule fonction déterminée par le degré d'hostilité perçu par l'individu mais d'une pluralité de facteurs contingents (Smolensky, 1988). Il n'existerait donc pas un facteur unique responsable des biais du traitement de l'information sociale (Camodeca, et al., 2003). Ce point ne pourra être éclairci que par la conduite d'autres recherches.

2. Perspectives

2.1 Perspectives de recherche

La thématique concernant le lien entre le traitement de l'information sociale et le bullying scolaire est encore peu explorée par les chercheurs et mériterait d'être étudiée de manière plus approfondie. Dans notre étude, nous n'avons pu réaliser de comparatif satisfaisant entre les statuts dans l'agressivité et les statuts dans le bullying afin de dresser des profils plus précis concernant les acteurs du bullying. En effet, les questionnaires utilisés dans l'évaluation des statuts dans le bullying et des statuts dans l'agressivité et l'asocialité ne se situent pas sur la même échelle et ne permettent donc pas de rapprocher les différents statuts afin d'affiner la description des profils impliqués dans des comportements de bullying. Pourtant, il serait intéressant de pouvoir observer le mode de traitement de l'information sociale des adolescents selon leur statut dans le bullying et leur statut dans l'agressivité et l'asocialité. Si le lien a été effectué entre bullying et agressivité (Camodeca et al., 2002 ; Sutton et al., 1999c) ou bullying et traitement de l'information sociale (Andreou et Metallidou, 2004 ; Camodeca et al., 2003 ; Camodeca et Goosens, 2005 ; Arsenio et Lemerise, 2001), aucune étude n'a encore comparé les statuts dans le bullying selon leur niveau d'agressivité et d'asocialité et comparé concernant leur mode de traitement de l'information sociale.

De la même manière, peu d'études se sont intéressées à la comparaison des profils des élèves impliqués dans le bullying scolaire et le cyber bullying. Kubiszewski et al., (2013) ont mis en évidence que 25% des cyber-victimes étaient également des victimes du bullying scolaire et que 20% des agresseurs du cyber bullying étaient

également des agresseurs du bullying scolaire. Il serait intéressant d'évaluer l'existence, pour ces élèves, d'un mode de traitement de l'information sociale particulier et différent des élèves seulement impliqués dans une seule de ces deux formes. Notre étude ne nous a malheureusement pas permis de répondre à cette question. En effet, nous avons fait le choix d'inclure l'échelle évaluant le cyber bullying dans notre protocole dans le seul but de fournir à l'établissement scolaire interviewé un large panel concernant les comportements de ses élèves. Afin d'effectuer les comparaisons évoquées ci-dessus de manière statistiquement satisfaisante, notre effectif aurait mérité d'être bien plus important.

Les perspectives de recherche évoquées précédemment découlent directement du travail présenté dans cette étude. Cependant, de manière générale, l'étude des liens entre la cognition sociale et le bullying pourrait être élargi à des contextes bien différents, tels que le travail ou encore la famille. Les modes de traitement de l'information sociale seraient-ils les mêmes ou observerait-on des différences ? En matière de symptomatologie, il a été montré que l'âge ou encore le contexte d'occurrence du bullying n'avaient aucune influence sur la symptomatologie, majoritairement concernant les victimes (Fontaine, 2009). Mais qu'en est-il de leur fonctionnement cognitif ? Ces éléments sont la preuve que le bullying est un phénomène transversal.

Nous souhaitons mettre en évidence dans nos propos que l'approfondissement des études, concernant ces différentes problématiques, permettrait d'affiner les statuts du bullying et de proposer des moyens d'intervention de plus en plus adaptés aux différents comportements manifestés par les adolescents impliqués dans des phénomènes de bullying.

2.2 Perspectives d'application

D'un point de vue pratique, l'étude entreprise vise à pouvoir affiner les profils cognitifs des adolescents impliqués dans le phénomène de bullying. Différents programmes d'intervention et de prévention du phénomène ont pu être mis en place selon les facteurs prédictifs mis en avant dans plusieurs études.

Par exemple, des auteurs suggèrent que le bullying se trouve lié aux contextes sociaux dans lesquels sont placés les adolescents (famille, école, ...), et proposent alors des programmes d'entraînements parentaux (« behavioral parenting training » - Webster-Stratton et Hammond, 1990) combinés à des interventions à l'école dites de « peer reporting Intervention » (Ruth, Miller et Friman, 1996). D'autres proposent des entraînements concernant les compétences de résolution de problèmes ou encore l'amélioration des connaissances des comportements d'autrui (Cook, et al., 2010).

Cependant, les stratégies de prévention utilisées actuellement sont davantage universelles mais ne pourraient convenir qu'à 80 voire 90% de la population concernée (Sugai, Horner et Gresham, 2002). Etant donnée l'importance également donnée aux caractéristiques individuelles, il semblerait que les agresseurs et victimes requièrent bien plus que de simples interventions générales à propos du bullying. Cette donnée n'invalide néanmoins pas la nécessité de ces interventions générales puisqu'elles constitueraient un premier outil de prévention mais auraient besoin d'être plus approfondies par la suite suivant les profils des adolescents. L'étape suivante serait alors de réduire l'agressivité et la violence inhérente au bullying au moyen d'outils tels que : la thérapie multisystémique (Henggeler, Melto,

Brondino, Scherer et Hanley, 199), l'amélioration des compétences de résolution de problèmes (Kazdin, Siegel et Bass, 1992), ou encore les thérapies cognitivo-comportementales (Durlak, Fuhrman et Lampman, 1991).

De plus, si les interventions du bullying ciblent majoritairement les changements contextuels (Olweus et Limber, 1999), les prédicteurs mis en avant par la littérature sont davantage personnologiques. A contrario, les interventions concernant l'agressivité sont bien plus tournées vers l'individu. Modifier le contexte sans se préoccuper des changements personnels, et vice versa, est une approche limitée. On ignore alors la multiplicité des facteurs environnementaux et individuels qui peuvent influencer le bullying. Les programmes d'intervention les plus efficaces semblent être ceux qui traitent à la fois de l'individuel et du contextuel (Guerra et Huesmann, 2004). C'est la raison pour laquelle une intervention généraliste doit être complétée par des modes d'intervention spécifiques concernant les caractéristiques psychologiques et la manière dont les différents acteurs du bullying traitent l'information sociale. Ce type de programme d'intervention est issu des travaux d'Olweus et se nomme « all systemic programs » (Olweus, 1999). Ces programmes vont en effet d'une prise en charge globale à une prise en charge individuelle. Au sein de l'établissement scolaire, une intervention généraliste peut prendre la forme d'une séance d'information envers parents et enseignants, dans le but de sensibiliser l'ensemble des personnes interagissant avec les élèves (Olweus, 1991). Des informations collectives de plus petite envergure peuvent être effectuées avec les élèves de chaque classe.

Toute attitude étant interprétée socialement, l'utilisation des données collectées sur le traitement de l'information sociale des élèves concernés par le

bullying permet la modification des comportements et la mise en place d'interventions ciblées sur les étapes du modèle de Crick et Dodge au moyen de mises en situations : les élèves jouent des scénettes de relations sociales ambiguës menant à un débat pour enfin aboutir au jeu orientant la résolution du problème. Ainsi, ce type de protocole amène l'élève à modifier ses attributions d'intention ou encore la recherche et la sélection des stratégies en mémoire. Aussi bien chez les agresseurs que chez les victimes, ces interventions permettent aux élèves de modifier leurs comportements, en agissant sur leur agressivité ou encore leur manque de confiance en des stratégies efficaces. Nous remarquons cependant que, dans l'ensemble de la littérature, il apparaît très peu de modes d'intervention concernant les victimes qui pourraient bénéficier d'interventions concernant la modification de leurs comportements d'évitement. Ces modes d'intervention et de prévention ciblent majoritairement les agresseurs considérés comme les seuls architectes du bullying.

Dans cette perspective de remédiation au phénomène, n'oublions pas que les réflexions sur le bullying ont d'abord été amenées par des préoccupations sociétales suite à la constatation de l'augmentation du suicide chez les adolescents (Greenbaum, 1988). Cette approche suggère la prise en considération du bullying de manière épidémiologique. Il s'agit d'un enjeu de santé publique. Cette prise en compte du bullying nous permet de poser un regard différent sur nos modes de fonctionnement sociétaux mais amène également une réflexion générale centrée sur l'école et la prise en charge des phénomènes de violence, d'agressivité ou tout simplement de vie de groupe par l'institution.

Bibliographie

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27–41.

Arsenio, W., & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp.87–128). New York: Cambridge University Press.

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17–31.

Bandura A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. See Geen & Donnerstein, pp. 11–40.

Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, et F. Bariaud (Eds), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 49-74). PUF: Paris.

Baron R. A, & Richardson D. R. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum. 2nd ed.

Berkowitz L. (1993). Pain and aggression: some findings and implications. *Motivation and Emotion*, 17, 277–93.

Beaglehole, R., Bonita, R., & Kjellström, T. (1994). *Eléments d'épidémiologie*. Organisation Mondiale de la Santé.

Bellon, J. P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves la face cachée de la violence scolaire*. Paris: Éditions Fabert.

Berger, K. (2003). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence*, 6th edition.

Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science forgotten?, *Developmental Review*, 27, 90-126.

Bierman, K.L. (2003). Commentary: New models for school-based mental health services. *School Psychology Review*, 32, 525-529.

Björkqvist, K. (1992). New trends in the study of female aggression. In K. Björkqvist and P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 3-16). San Diego, CA: Academic Press.

Boulton M. J, Underwood K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*. 62, 73–87.

Boulton, M. J. & Smith P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Bradley, D. F. (2007). A unique tool for closing the gap. *Journal of the Alliance of Black School Educators*, 6 (2), 20-31.

Bullock, B. M., & Dishion, T. J. (2002). Entropy and socialization: New directions in understanding deviant peer process. Poster session presented at the ninth biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA.

Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist* , 56, 477-489.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D. Pepler & K. Rubin (Ed.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 249 - 278.

Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M., Schuengel, C., (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11, 332–345.

Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., Meerum Terwogt, M., (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116–127.

Camodeca, M., Goossens, F. A., (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 186–197.

Carton, A. & Winnykamen F., (1995). *Les relations sociales chez l'enfant*. Armand Colin, Paris.

Catheline, N., & Bedin, V. (2008). *Harcèlements à l'école*. Paris: A. Michel.

Catheline, N., (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45, 82-90.

Champion, K. M., (2001). Victims' responses to anger-provoking events: 'I'll get you for that!' Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.

Chung, T., & Asher, S. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 125–147.

Claes, M. (2003). L'univers social des adolescents. Collection Paramètres.

Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescence. Boucherville : Gaëtan Morin.

Connor, D. R. (2002). Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment. New York, NY: The Guilford Press.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

Coslin, P. G., Ionescu, S., Malewska-Peyre, H., Peyre, V. (1999). Enseignants et élèves face à la violence scolaire (French). *Teachers and students in front of school violence (English)*, 52(443), 523-530.

Coslin P.G. (2000), Violence et délinquance à l'adolescence, *Perspectives Psy*, 39, 274-85

Coslin, P. G., Dumora, B., & Bariaud, F. (2006). Violences et incivilités au collège (French). *Violence and incivilities in secondary school (English)*, 35(2), 163-182.

Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85–97.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1989). Children's perceptions of peer entry and conflict situations: Social strategies, goals, and outcome expectations. In B. H. Schneider, J. Nadel, G. Attili, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 396-399). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Crick, N.R., & Dodge, K.A., (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.

Crick, N.R., & Dodge, K.A., (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

Crick, N. R., & Ladd, G. W., (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612–620.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.

Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing/externalizing behaviors from bullying. *School Psychology Review*, 36, 383-405.

Debardieux, E. (1999). La violence en milieu scolaire : 2 : Le désordre des choses, Paris, ESF.

Debardieux, É., Blaya C. (Dir.), (2001). Violence à l'école et politiques publiques. ESF Editeur, Paris.

Debardieux, E. (2006). Violences à l'école: un défi mondial? Armand Colin.

Debardieux, E. (2011). A l'école des enfants heureux... enfin presque. Paris : Unicef.

Deboutte, G. (1997). Comment en finir avec les persécutions à l'école ? : l'enfant, ni loup, ni agneau. Lyon: Chronique sociale.

Dell Fitzgerald, P., & Asher, S.R., (1987). Aggressive-Rejected Children's Attributional Biases About Liked and Disliked Peers, paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New York.

Deluty, R. H. (1983). Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 124–129.

Delveaux, K., & Daniels, T. (2000). Children's Social Cognitions: Physically and Relationally Aggressive Strategies and Children's Goals in Peer Conflict Situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(4).

Dodge, K.A., (1986). A social information processing model of social competence in children. In: M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, (pp. 77–125).

Dodge, K. A. (1990). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218).

Dodge, K.A., & Coie, J.D., (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.

Dodge, K.A., & Crick, N.R., (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustrations and Aggression*. Pub. for the Institute of human relations.

Downey, G., & Walker, E., (1989). Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology. *Developmental Psychology*, 25, 835–845.

Dranoff, R. (2008). Teacher and student perceptions of bullying and victimization in a middle school. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* Vol 68(7-A), pp 2826.

Dubois N. (1988). «The norm of internality: social valorization of internal explanations of behaviors and reinforcements in young people». *The Journal of Social Psychology* 128, 4, 431-439.

Durlak, J. A., Fuhrman, T., & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(2), 204-214.

Ellis, A. A. & Shute, R. (2007). Teacher response to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology* (77), 649-663.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2011). Protective and promotive factors in the development of offending. In T. Bliesener, A. Beelman, & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial behaviour and crime: Contributions of theory and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 71 – 88).

Feder, L. (2007). Bullying as a public health issue. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51 (5), 491-494.

Fontaine, R., (2009). Violence et intimidation scolaire. In: *Les conduites agressives chez l'enfant ; perspectives développementales et psychosociales*. Presses de l'Université du Québec. pp. 57-82.

Geen RG. (2001). *Human Aggression*. Taylor & Francis. 2nd ed

GERRIG, R. J. (1988) 'Test Comprehension', in Sternberg, R. J. and Smith, E. E. (eds), *The psychology of human thought*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gibbs, S. (2008). Teachers bullied by other teachers. *Dissertation Abstracts International Sections A: Humanities and Social Sciences*, 68 (7-A), pp 2740.

Gini, G., (2005). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.

Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Social-cognitive perspective on peer aggression and victimization. *Annals of Child Development*, 13, 23-70.

Greenbaum, S. (1988). *School bully and victimization (Resource Paper)*. Malibu, CA: National School Safety Center.

Guerra, N. G., & Huesmann, L. R. (2004). A cognitive-ecological model of aggression. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 177–204.

Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., Elklit, A., (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 383-387.

Harvey M., Treadway D. and Heames J.T., (2006). "Bullying in global organizations." *Journal of World Business*. 41 2, 190–202.

Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing: Gruppevold blant barn og voksne. Bullying: Group violence among children and adults*. Oslo, Norway: Gyldendal.

Henggeler, S. W., Melton, G. B., Smith, L. A., Schoenwald, S. K. & Hanley, J. (1993). Family preservation using multisystemic therapy: Long-term follow-up to a clinical trial with serious juvenile offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 2, 283-293.

Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039.

Hixon, S., (2009). Psychological processes associated with bullying and victimization. *Humanistic Psychologist*, 37(3), 257-270.

Houbre, B., Tarquinio, C. & Lanfranchi, J.-B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: a longitudinal case study on bullying at school. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1),105-123.

Ireland, J.L. & Archer, J. (2002). The perceived consequences of responding to bullying with aggression:A study of male and female adult prisoners. *Aggressive Behaviour*, 28, 257-272.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, 430-454.

Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 733-747.

Kowalski, R. N., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students.*Journal of Adolescent Health*, 41, S22-S30.

Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 401-425.

Krebs, J. & Jolley, J. (2007). The joy of violence : what about violence is fun in middle-school? *American Journal of Criminal Justice*, 32, 1-2, 12-29.

Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 32-39.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale*, 39 (2), 77-84.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne., Rusch, E. (sous presse). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-Psychologiques*.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22 (7), 705-717.

Lahey, B.B., Waldman, I.D., & McBurnett, K. (1999). Annotation: The development of antisocial behavior: An integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 669-682.

Lemerise, E.A., Arsenio, W.F., (2000). An integral model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.

Lévine, J. (2001). Deux études sur l'état de santé de l'institution scolaire. *L'Homme et la société*, 139(1), 63-81.

Lodge, J., & Feldman, S. S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 633-642.

Lösel, F., & Bliesener, T. (2003). Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen: Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen [Aggression and delinquency among adolescents: Studies on cognitive and social origins]. Neuwied: Luchterhand.

Lösel, F., & Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 89-96.

Marini, Z., Dane, A., Bosacki, S., & YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behaviour*, 32, 1-19.

McFall RM. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 4, 1-33.

Menesini, E. (1999). Bullying and emotions. In Nature and Prevention of Bullying [Online]. Retrieved 1999 from http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html.

Mishna, F. (2012). *Bullying: A Guide to Research, Intervention, and Prevention*. Oxford University Press.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Harkness, A. R., & Silva, P. A. (1993). The natural history of change in intellectual performance: Who changes? How much? Is it meaningful? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 455-506.

Montandon, C., & Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des l'approches interculturelles. In P.R. Dasen & C. Perrigaux (Éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 125-146). Bruxelles : De Boeck.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., and the Health behaviour in school aged children bullying analyses working group. (2004). Cross national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.

Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6, 114–120.

O'Connor, T. G. (2002). Annotation: The ' effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 555 - 572.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1990). Bullying among school children, in Hurrelmann, K. and Lösel, F., (eds.). *Health hazards in adolescence*, Berlin, de Gruyter.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.

Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen. Norway: Mimeo Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.

Olweus, D. (1999). The nature of school bullying : a cross national perspective. In: P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas. D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *New York: Routledge*, pp. 7-27.

Olweus, D., Limber, S. (1999). Blueprints for Violence Prevention: Bullying Prevention Program (Book Nine). Boulder, CO: University of Colorado at Boulder, Institute of Behavioral Science, Center for the Study and Prevention of Violence.

Ortega Ruiz, R. (1999). La violence entre pairs, un problème grave pour la formation morale des élèves, Rapport de la table ronde du CSEE, Luxembourg, Comité syndical européen de l'éducation.

Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggressive and Violent Behavior*, 5, 467–490.

Pellegrini, A. D. (1998) Bullies and victims in school: a review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151–163.

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360–366.

Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2011). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30 (4), 511-530.

Perry, D.G., Williard, J.C., & Perry, L.C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310–1325

Perry, G. D., Kusel, S. J., & Perry, C. L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807–814.

Perry, D.G., Perry, L.C., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz and W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301-329). Cambridge: Cambridge University Press.

Perry, D.G., Perry, L.C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.

Petersen, A. C. (1988). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 583.

Pettit, G. S., Polaha, J. A., & Mize, J. (2001). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. In J. Hill and B. Maughan (Eds.), *Conduct*

disorders in childhood and adolescence (pp. 292-319). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Poulin, P., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36, 233-240.

Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: relations to peer status and social context dimensions (English). *Journal of abnormal child psychology*, 17(4), 455-471.

Price, J. M. & Ladd, G. W. (1986). Assessment of children's friendships: Implications for social competence and social adjustment. In R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*, Volume 2, (pp. 121-149). Greenwich CN: JAI Press.

Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F., Dodge, K.A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305–1320.

Roaten, G. K., & Roaten, D. J. (2012). Adolescent Brain Development: Current Research and the Impact on Secondary School Counseling Programs. *Journal of School Counseling*, 10(18).

Rose, A., & Asher, S. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69–79.

Ross, L., Lepper, M.R., Strack, F., Steinmetz, J. (1977). Social explanation and social expectation: Effects of real and hypothetical explanations on subjective likelihood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 817-829.

Rothier, C., & Fontaine, R. (2003). Le traitement de l'information sociale chez les enfants et les adolescents agressifs. In : De Leonardis, M., et al., *L'enfant dans le lien social*, pp. 294-299.

Rubin, K.H. & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 29, 337-351.

Ruth, E. A., Miller, P. M., & Friman, P. C. (1996). Feed the hungry bee: Using positive peer reports to improve the social interactions and acceptance of a socially rejected girl in residential care. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 251–253.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.

Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggressive and Violent Behavior*, 6, 375–393.

Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-278.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.

Salmivalli, C, & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior*, 28, 30-44.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Violencia entre iguales: un fenómeno grupal [Peer-to-peer bullying at school: considering the contexts in which it occurs]. In R. Ortega (Ed.), “Agresividad injustificada y violencia escolar” [Injustified Aggressiveness and School Violence]. Alianza publications.

Scheithauer, H. (2002). Unprototypical forms of aggression among children: A meta-analysis. Presented at 7th Workshop on Aggression, Vienna, Austria, November.

Schneider, B. H. (2009). Conduites agressives chez l'enfant perspectives développementales et psychosociales. Presses de l'Université du Québec.

Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., de Kemp, R. A. T., & Haselager, G. J. T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 217-228.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.

Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755–1772.

Schwartz D., Dodge K. A., Pettit G. P., Bates J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*. 68:665–675.

Schwartz D., Proctor L. J., Chien D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. Emotional and behavioral disregulation as a pathway to victimization by peers. In: Juvonen J., & Graham S., (Eds.). *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press, pp. 147–174.

Shelley, S. D. (2011). Thinking and doing: Attributions and coping of children and their friends that are associated with the continuity of victimization and bullying. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 71(12-B), pp. 7766

Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3) September: 98-103.

Smolensky, P. (1988). On the proper treatment of connectionism. *Behavioral Brain Sciences*, 11, 1-74.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.

South, C., & Wood, J. (2006). Bullying in prisons: The importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32, 490-501.

Srabstein, J. C., Berkman, B. E., & Pyntikova, E. (2008). Antibullying legislation: a public health perspective. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 42(1), 11-20.

Steinberg, L. D. (2013). *Adolescence*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages. 10th Edition.

Sugai, G., Horner, R. H., & Gresham, F. (2002). Behaviorally effective school environments. In M. R. Shinn, G. Stoner, & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems: Preventive and remedial approaches* (pp. 315-350). National Association of School Psychologists. Silver Spring, MD.

Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999a). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-134.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999c). Socially undesirable need not be incompetent: A response to Crick and Dodge. *Social Development*, 8, 132–134.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). ‘It’s easy, it works, and it makes me feel good’ – A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10, 74–78.

Thornberg, R.L. (2011). Young people representations of bullying causes. In: *The psychology of teen violence and victimization, Vols 1 and 2: From bullying to cyberstalking to assault and sexual violation; Prevention strategies for families and schools*. Paludi, Michele A (Ed.), Santa Barbara, CA, US, pp. 105-120.

Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (3), 329-346.

Tragno, M., Duveau, A. et Tarquinio, C. (2007). Les violences et agressions physiques au travail : revue de questions. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 57, 4, 237-255.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129 – 141.

Ttofi, M., Farrington, D. , & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression & Violent Behavior*, 17(5), 405-418.

Twemlow S. W, Sacco F. C, Williams, P. (1996), A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*. 60(3), 296-313.

Underwood, M. K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 533–548). Oxford: Blackwell.

Vaillancourt, T. (2005). Indirect aggression among humans : Social construct or evolutionary adaptation ? In R. E. Tremblay, W. H. Hartup, et J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 158-177). New York: Guilford.

Vallerand, R. J. (1994) *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec. Gaëtan Morin.

Webster-Stratton, C., Hammond M. (1990). Predictors of treatment outcome in parent training for families with conduct problem children. *Behavior Therapy*, 21:319–337.

Wheeler, V., Ladd, G. (1982). Assessment of Children's Self-Efficacy for Social Interactions with Peers. *Developmental Psychology*, 18 (6), 795-805.

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Research Press.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201.

Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., & Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse & Neglect*, 33 (5), 307-311.

Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressors, victims, and aggressor/victims: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

Zelazo, P. D., & Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York: Guilford.

Zelli A., Dodge K. A., Lochman J. E., Laird R. D., & the Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 77(1): 150-166.

Ziv, Y., Leibovich, I., Schechtman, Z. (2013). Bullying and victimization in Early Adolescence: Relations to Social Information Processing Patterns. *Aggressive behavior*, 39, 482-492.

Annexes

Annexe 2

Echelle d'attribution d'intention

Consigne : réponds aux histoires énoncées en entourant la réponse que tu penses caractériser la situation et l'intention du sujet.

Paul invite Marc chez lui après l'école. Pour être tranquilles, ils vont tous les deux dans sa chambre. Quand le téléphone sonne, Paul s'absente quelques minutes. A son retour, il trouve sa chaîne hi-fi cassée par terre.

Que s'est-il passé ?

- 1_ En colère contre Paul parce qu'il ne voulait pas lui prêter un CD, Marc a poussé sa chaîne hi-fi par terre.
- 2_ En faisant l'imbécile, Marc a glissé et a entraîné la chaîne hi-fi dans sa chute.
- 3_ En jouant avec le chien de Paul, Marc s'est pris les pieds dans les fils électriques et a fait tomber la chaîne par terre.
- 4_ Depuis plus d'une semaine, Marc cherchait quelque chose à faire pour se venger de Paul. Seul dans sa chambre, il en profite pour casser sa chaîne hi-fi.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Marc n'avait pas l'intention de casser la chaîne hifi de Paul

Marc avait l'intention de casser la chaîne hifi de Paul

Mickaël et Cyril jouent sur le terrain de foot à côté de leur immeuble avec le ballon que Cyril vient de s'acheter. Quand sa mère l'appelle, Cyril s'absente pendant plusieurs minutes et laisse Mickaël jouer seul avec son ballon. A son retour, Mickaël est toujours là mais le ballon a disparu.

Que s'est-il passé ?

- 1_ Jaloux de ne pas avoir le même, Mickaël a caché le ballon et a déclaré à Cyril que des jeunes étaient venus le voler.
- 2_ En shootant trop fort dans le ballon, Mickaël l'a envoyé dans le jardin d'une maison voisine.
- 3_ Pendant que Mickaël jouait seul, des jeunes sont arrivés et lui ont pris de force.
- 4_ Parce que Cyril s'était moqué de lui devant toute la classe, Mickaël s'est vengé et a jeté le ballon dans une benne à ordures.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mickaël n'avait pas
l'intention de prendre
le ballon de Cyril

Mickaël avait
l'intention de prendre
le ballon de Cyril

A la sortie du collège, Thomas demande à Stéphane de lui prêter son scooter pour la soirée. Stéphane, après hésitation, accepte mais le lendemain matin, Thomas arrive au collège sans le scooter.

Que s'est-il passé ?

1_En faisant l'imbécile avec des copains, Thomas a perdu le contrôle du scooter et a percuté un arbre.

2_Sur le chemin du retour, Thomas a eu un accident avec une voiture qui grilla le feu rouge. Il a emmené le scooter chez un garagiste.

3_Thomas a laissé le scooter sans antivol dans la rue pendant qu'il était chez un copain. A son retour, le scooter avait disparu.

4_Thomas a donné le scooter à son frère pour qu'il le revende et a déclaré à Stéphane que quelqu'un lui avait volé.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Thomas n'avait pas
l'intention de perdre le
scooter de Stéphane

Thomas avait
l'intention de perdre le
scooter de Stéphane

Mélanie n'est pas allée à l'école de la journée car elle était malade. Stéphanie, qui est dans la même classe, lui prête son classeur d'histoire le soir même pour qu'elle puisse préparer le contrôle prévu dans deux jours. Le lendemain quand Mélanie retourne au collège, elle ne peut pas rendre le classeur d'histoire à Stéphanie.

Que s'est-il passé ?

1_Parce qu'elle ne comprenait pas l'écriture de Stéphanie, Mélanie s'est énervée et a arraché toutes les feuilles.

2_En venant au collège, Mélanie s'est fait voler son sac avec le classeur de Stéphanie à l'intérieur.

3_Afin d'obtenir une meilleure note, Mélanie a laissé chez elle le classeur de Stéphanie pour qu'elle ne puisse pas apprendre son cours d'histoire.

4_Mélanie a laissé traîner les cours de Stéphanie sur la table de la cuisine. En faisant le ménage, sa mère les a jetés à la poubelle.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mélanie n'avait pas
l'intention de perdre
les cours de Stéphanie

Mélanie avait
l'intention de perdre
les cours de Stéphanie

Franck arrive sur le terrain de basket où ses copains l'attendent pour jouer. Franck porte le survêtement qu'il vient juste d'acheter. Au cours du match, Eric le bouscule. Franck tombe sur le grillage et sa veste de survêtement se déchire.

Que s'est-il passé ?

1_Jaloux de ne pas avoir le même survêtement, Eric poussa Franck contre le grillage pour qu'il le déchire.

2_Assez brutal, Eric a l'habitude de bousculer les joueurs de l'équipe adverse quand il joue au basket.

3_En sautant pour rattraper un ballon, Eric a percuté Franck et l'a fait tomber.

4_Au dernier match, Franck avait violemment bousculé Eric. Pour se venger, Eric a décidé de faire la même chose.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Eric n'avait pas
l'intention de faire
tomber Franck

Eric avait l'intention
de faire tomber
Franck

Marc et Laurent partent ensemble à la fête foraine. Arrivés sur place, Laurent se rend compte qu'il n'a pas d'argent sur lui. Il demande alors à Marc de lui avancer en lui précisant qu'il le remboursera le lendemain. Marc accepte mais le lendemain au collège, Laurent ne lui rend pas son argent.

Que s'est-il passé ?

1_Laurent a l'argent sur lui, mais tête en l'air, il ne pense pas à le rendre à Marc.

2_Comme Marc n'avait pas voulu faire toutes les attractions avec lui, Laurent a refusé de lui rendre son argent.

3_Laurent ne compte pas rendre l'argent à Marc car il a fait un pari avec ses copains qu'il se ferait payer tous les manèges par Marc.

4_Laurent n'a pas la totalité de l'argent sur lui mais il compte bien rembourser Marc dès que possible.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Laurent n'avait pas
l'intention de garder
l'argent

Laurent avait
l'intention de garder
l'argent

Annexe 3

Echelle d'attribution causale

Consigne : Pour chaque question, encercle la réponse (a ou b) qui correspond le plus à ce que tu penses et/ou à ce que tu es.

1^{ère} partie :

1. Pour que tes copains ou copines soient d'accord pour faire ce que tu veux, il faut :
 - a. que tu saches bien les convaincre
 - b. qu'ils ou elles cèdent facilement

2. Quand tu réponds correctement aux questions posées par un professeur, c'est :
 - a. parce que tu as bien écouté
 - b. parce que les questions sont faciles

3. Quand tes parents te punissent, c'est :
 - a. parce que tu as fait une bêtise
 - b. parce que tes parents sont de mauvaise humeur

4. Quand les élèves n'ont pas retenu les explications du professeur, c'est :
 - a. parce qu'il est allé trop vite
 - b. parce que les élèves n'ont pas bien écouté

5. Pour que tu aies une bonne note à un contrôle, il faut :
 - a. que tu aies bien révisé
 - b. que le professeur ne soit pas trop sévère

6. L'objet que tu tiens dans les mains risque de tomber :
 - a. parce qu'il est difficile à porter
 - b. parce que tu ne fais pas attention

7. Les élèves ne termineront pas à temps leur contrôle :

- a. s'ils ne se dépêchent pas
- b. si les questions posées sont difficiles

8. Pour que tu gagnes à un jeu vidéo, il faut :

- a. que tu aies de la chance
- b. que tu saches bien jouer

9. Quand un professeur félicite un élève, c'est :

- a. parce qu'il a bien travaillé
- b. parce que le professeur veut l'encourager

10. Quand ta mère t'a acheté des chaussures que tu voulais, c'est :

- a. parce qu'elle les aimait bien aussi
- b. parce que tu en avais vraiment très envie

11. Tu seras plus facilement puni en classe si :

- a. tu es chahuteur
- b. le professeur est sévère

12. Ceux qui se font souvent mal d'après toi, c'est :

- a. parce qu'ils sont maladroits
- b. parce qu'ils n'ont pas de chance

13. Lorsque tu n'as pas réussi à répondre à une question en classe c'est :

- a. parce qu'elle était difficile
- b. parce que tu n'étais pas assez attentif

14. On se fâchera avec ses copains :

- a. si on a mauvais caractère
- b. si les autres veulent toujours avoir raison

15. Ceux qui reçoivent de beaux cadeaux, c'est :

- a. parce qu'ils les ont mérités
- b. parce qu'ils ont des parents qui les gâtent

16. Pour réussir au collège, il faut :

- a. avoir de bons professeurs
- b. bien travailler

2^{ème} partie :

1. Ludovic a prêté son discman à son petit frère, à ton avis, est-ce :

- a. parce qu'il voulait lui faire plaisir
- b. parce que ses parents veulent qu'il prête ses affaires à son petit frère

2. Ce matin, tu es bien appliqué en notant ton cours de français, est-ce :

- a. parce que le professeur a dit qu'il regarderait les classeurs
- b. parce que tu aimes avoir un classeur soigné

3. En jouant, Stéphanie a donné un coup à sa copine. D'après toi, c'est :

- a. parce que Stéphanie est méchante
- b. parce que sa copine l'a embêtée

4. Séverine a beaucoup discuté hier en classe, d'après toi, est-ce :

- a. parce qu'elle était assise à côté de bavardes
- b. parce que c'est elle qui a toujours quelque chose à dire

5. Tu as montré à ton voisin comment réussir un exercice de maths, est-ce :

- a. parce que c'est ton voisin qui te l'a demandé
- b. parce que c'est toi qui as voulu l'aider

6. Tu n'as pas voulu prêter ton vélo à ton copain, est-ce :

- a. parce que tu n'aimes pas prêter tes affaires
- b. parce que tes parents ne veulent pas que tu prêtas ton vélo

7. Claire a oublié ses devoirs de maths chez elle, à ton avis, est-ce :

- a. parce que sa mère l'a fait se dépêcher

b.parcé que Claire est tête en l'air

8.A la visite médicale, tu n'as rien dit lorsqu'on t'a fait une pique douloureuse, est-ce :

a.parcé que tu t'étais promis de ne rien dire

b.parcé que les autres se seraient moqués de toi

9.Ce matin, Cyrille a été sage et a écouté en cours de français, d'après toi, est-ce :

a.parcé que le professeur de français est sévère

b.parcé que Cyrille veut bien travailler

10.Tu n'as pas rangé ton bureau, est-ce :

a.parcé que tu n'avais pas assez de place

b.parcé que tu n'en avais pas envie

11.Tu as traîné en apprenant ton cours d'histoire, est-ce :

a.parcé que tu n'avais pas envie d'apprendre

b.parcé que le cours était difficile

12.Hier soir, Catherine a aidé à débarrasser la table, d'après toi, est ce :

a.parcé que c'était à elle de le faire

b.parcé qu'elle aime faire plaisir à ses parents

13.Tu n'as pas noté sur ton agenda les exercices de maths que tu devais faire, est-ce :

a.parcé que tu as oublié

b.parcé que ton professeur ne vérifie pas si on note bien ses devoirs à faire

14.Olivier a pris sans le payer des bonbons à la boulangerie, d'après toi, est-ce :

a.parcé qu'il a vu son copain le faire

b.parcé qu'il avait très envie de ces bonbons

15.Christophe a appris plusieurs fois ses formules de maths, d'après toi, est-ce :

a.parcé qu'il était bien décidé

b.parcé que c'était le plus facile à faire en permanence

16.Tu as partagé ce que tu avais à manger avec tes copains ou copines, est-ce :

a.parcé qu'ils te l'ont demandé

b.parcé que tu aimes bien partager

Annexe 4

Echelle du TTHTM

Consigne : répons aux questions posées suite aux histoires énoncées.

Un samedi après-midi, tu veux aller au cinéma avec des copains copines. Il y a beaucoup de monde et vous vous placez dans la file d'attente. Arrivés au milieu de la file, un élève de ton collège se nomment Marc et que tu connais juste de vue, arrive vers toi, exige que tu le laisses passer, te pousse et se place devant toi. Tu te retrouves hors de la file après une demi-heure d'attente.

1)Qu'est ce que tu ferais ?

.....

2)Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3)Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A. Que se passerait-il si tu répondais à Marc « Je veux bien te laisser passer devant moi, mais si un jour je te demande de me laisser ta place, tu répondras oui » ?

1_(a) Marc te laisserait sa place la prochaine fois.

Ou (b) Marc ne te laisserait pas sa place la prochaine fois.

2_(a) Marc voudrait se lier d'amitié avec toi.

Ou (b) Marc ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi.

3_As-tu déjà dit à quelqu'un « Je veux bien te laisser passer devant moi, mais si un jour je te demande de me laisser ta place, tu répondras oui » ?

OUI

NON

4_Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

B. Que se passerait-il si une fois passer devant toi, tu poussais à ton tour Marc en dehors de la file ?

1.(a) Marc voudrait se lier d'amitié avec toi.

Ou (b) Marc ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi

2.(a) Marc irait à une autre place dans la file d'attente

Ou (b) Marc reviendrait te passer devant

3.As-tu déjà poussé quelqu'un en dehors d'une file d'attente ?

OUI

NON

4.Faire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

C. Que se passerait-il si tu laissais Marc passer devant toi sans rien dire ?

1.(a) Marc essaierait de passer devant toi à d'autres occasions.

Ou (b) Marc n'essaierait pas de passer devant toi à d'autres occasions.

2.(a) Marc voudrait se lier d'amitié avec toi.

Ou (b) Marc ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi.

3.As-tu déjà laissé quelqu'un passer devant toi sans rien dire ?

OUI

NON

4.Faire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

D. Laquelle de ces deux choses aimerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1.Récupérer ta place dans la file.

2.Te lier d'amitié avec Marc.

Un samedi après-midi, tu veux aller au cinéma avec des copains copines. Il y a beaucoup de monde et vous vous placez dans la file d'attente. Arrivés au milieu de la file, une élève de ton collègue se nomment Marie et que tu connais juste de vue, arrive vers toi, exige que tu la laisses passer, te pousse et se place devant toi. Tu te retrouves hors de la file après une demi-heure d'attente.

1)Qu'est ce que tu ferais ?

.....

2)Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3)Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A. Que se passerait-il si tu répondais à Marie « Je veux bien te laisser passer devant moi, mais si un jour je te demande de me laisser ta place, tu répondras oui » ?

1.(a) Marie te laisserait sa place la prochaine fois.

Ou (b) Maie ne te laisserait pas sa place la prochaine fois.

2.(a) Marie voudrait se lier d'amitié avec toi.

Ou (b) Marie ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi.

3.As-tu déjà dit à quelqu'un « Je veux bien te laisser passer devant moi, mais si un jour je te demande de me laisser ta place, tu répondras oui » ?

	OUI		NON
4. Dire cela pour toi, ce serait :			
TRES DIFFICILE	DIFFICILE	FACILE	TRES FACILE

B. Que se passerait-il si une fois passer devant toi, tu poussais à ton tour Marie en dehors de la file ?

- 1.(a) Marie voudrait se lier d'amitié avec toi.
 Ou (b) Marie ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi
- 2.(a) Marie irait à une autre place dans la file d'attente
 Ou (b) Marie reviendrait te passer devant
- 3.As-tu déjà poussé quelqu'un en dehors d'une file d'attente ?

	OUI		NON
4. Faire cela pour toi, ce serait :			
TRES DIFFICILE	DIFFICILE	FACILE	TRES FACILE

C. Que se passerait-il si tu laissais Marie passer devant toi sans rien dire ?

- 1.(a) Marie essaierait de passer devant toi à d'autres occasions.
 Ou (b) Marie n'essaierait pas de passer devant toi à d'autres occasions.
- 2.(a) Marie voudrait se lier d'amitié avec toi.
 Ou (b) Marie ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi.
- 3.As-tu déjà laissé quelqu'un passer devant toi sans rien dire ?

	OUI		NON
4. Faire cela pour toi, ce serait :			
TRES DIFFICILE	DIFFICILE	FACILE	TRES FACILE

D. Laquelle de ces deux choses aimerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1. Récupérer ta place dans la file.
 2. Te lier d'amitié avec Marie.

Un soir, tu te rends chez un de tes copains regarder des dvd. A un moment, il doit s'absenter et tu te retrouves seul avec son cousin que tu connais à peine et qui s'appelle Stéphane. Ce dernier accepte de regarder un film qui te plait énormément. Vous regardez le film tous les deux, mais 30 minutes après le début, Stéphane s'empare de la télécommande et s'amuse à changer de chaîne sans demander ta permission.

1)Qu'est ce que tu ferais ?

.....

2)Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3)Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A Que se passerait-il si tu disais à Stéphane « Tu pourrais me demander la permission avant de changer de chaîne ? »

1.(a) Stéphane t'apprécierait.

Ou (b) Stéphane ne t'apprécierait pas.

2.(a) Stéphane te demanderait la prochaine fois qu'il voudrait changer de chaîne.

Ou (b) Stéphane ne te demanderait pas la prochaine fois qu'il voudrait changer de chaîne.

3.As-tu déjà dit à quelqu'un : « Tu pourrais me demander avant de faire quelque chose » ?

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

B Que se passerait-il si tu disais à Stéphane : « Arrête de changer de chaîne sinon je te frappe » ?

1.(a) Stéphane t'apprécierait.

Ou (b) Stéphane ne t'apprécierait pas.

2.(a) Stéphane arrêterait de changer de chaîne.

Ou (b) Stéphane n'arrêterait pas de changer de chaîne.

3.As-tu déjà dit à quelqu'un : « Arrête de faire cela sinon je te frappe » ?

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

C Que se passerait-il si tu ne disais rien à Stéphane et que tu le laissais changer de chaîne ?

1.(a) Stéphane t'apprécierait.

Ou (b) Stéphane ne t'apprécierait pas.

2.(a) Stéphane changerait à nouveau de chaîne.

Ou (b) Stéphane ne changerait plus de chaîne.

3_A-tu déjà laissé faire les autres sans rien dire même s'ils t'empêchaient de faire ce que tu voulais ?

	OUI		NON
4. Faire cela pour toi, ce serait :			
TRES DIFFICILE	DIFFICILE	FACILE	TRES FACILE

D. Laquelle de ces deux choses aimerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1. Que Stéphane te laisse regarder ton film
2. Faire en sorte que Stéphane t'apprécie

Un soir, tu te rends chez une de tes copines regarder des dvd. A un moment, elle doit s'absenter et tu te retrouves seul avec sa cousine que tu connais à peine et qui s'appelle Stéphanie. Cette dernière accepte de regarder un film qui te plait énormément. Vous regardez le film toutes les deux, mais 30 minutes après le début, Stéphanie s'empare de la télécommande et s'amuse à changer de chaîne sans demander ta permission.

1) Qu'est ce que tu ferais ?

.....

2) Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3) Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A. Que se passerait-il si tu disais à Stéphanie « Tu pourrais me demander la permission avant de changer de chaîne ? »

1.(a) Stéphanie t'apprécierait.

Ou (b) Stéphanie ne t'apprécierait pas.

2.(a) Stéphanie te demanderait la prochaine fois qu'elle voudrait changer de chaîne.

Ou (b) Stéphanie ne te demanderait pas la prochaine fois qu'elle voudrait changer de chaîne.

3. As-tu déjà dit à quelqu'un : « Tu pourrais me demander avant de faire quelque chose » ?

	OUI		NON
4. Dire cela pour toi, ce serait :			
TRES DIFFICILE	DIFFICILE	FACILE	TRES FACILE

B. Que se passerait-il si tu disais à Stéphanie : « Arrête de changer de chaîne sinon je te frappe » ?

1.(a) Stéphanie t'apprécierait.

Ou (b) Stéphanie ne t'apprécierait pas.

2.(a) Stéphanie arrêterait de changer de chaîne.

Ou (b) Stéphanie n'arrêterait pas de changer de chaîne.

3.As-tu déjà dit à quelqu'un : « Arrête de faire cela sinon je te frappe » ?

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES

FACILE

C. Que se passerait-il si tu ne disais rien à Stéphanie et que tu le laissais changer de chaîne ?

1.(a) Stéphanie t'apprécierait.

Ou (b) Stéphanie ne t'apprécierait pas.

2.(a) Stéphanie changerait à nouveau de chaîne.

Ou (b) Stéphanie ne changerait plus de chaîne.

3_A-tu déjà laissé faire les autres sans rien dire même s'ils t'empêchaient de faire ce que tu voulais ?

OUI

NON

4.Faire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

D. Laquelle de ces deux choses aimerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1.Que Stéphanie te laisse regarder ton film

2.Faire en sorte que Stéphanie t'apprécie

Un après-midi, tu vas au terrain de sport à côté de ton collègue et tu vois des garçons que tu connais juste de vue jouer au basket. Tu as vraiment très envie de jouer avec eux. Tu vas donc les voir et tu demandes à l'un d'entre eux qui s'appelle Paul si tu peux jouer avec eux. Paul refuse, t'envoie balader et retourne jouer avec ses copains.

1)Qu'est ce que tu ferais ?

.....

2)Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3)Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A. Que se passerait-il si tu disais à Paul : « Je te laisserai jouer avec mes copains et moi demain si tu me laisses jouer avec vous aujourd'hui ».

1.(a) Paul te laisserait jouer avec lui et ses copains.

Ou (b) Paul ne te laisserait pas jouer avec lui et ses copains.

2.(a) Paul ne voudrait pas devenir ami avec toi.

Ou (b) Paul voudrait devenir ami avec toi.

AS-tu déjà dit à quelqu'un : « Je te laisserai faire quelque chose avec moi demain si tu me laisses faire quelque chose avec toi aujourd'hui. » ?

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

B. Que se passerait-il si tu disais à Paul d'un ton menaçant : « Tu ferais mieux de me laisser jouer au basket avec vous »

1.(a) Paul t'apprécierait.

Ou (b) Paul ne t'apprécierait pas.

2.(a) Paul ne te laisserait pas jouer avec lui et ses copains.

Ou (b) Paul te laisserait jouer avec lui et ses copains.

3. As-tu déjà dit à quelqu'un d'un ton menaçant : « Tu ferais mieux de me laisser faire cela » ?

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

C. Que se passerait-il si tu ne disais rien à Paul et que tu partais ?

1.(a) Paul te rappellerait pour jouer avec lui et ses copains.

Ou (b) Paul ne te rappellerait pas pour jouer avec lui et ses copains.

2.(a) Paul ne voudrait pas devenir ami avec toi.

Ou (b) Paul voudrait devenir ami avec toi.

3. Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de partir sans rien dire quand quelqu'un refusait de faire quelque chose avec toi ?

OUI

NON

4. Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

D. Laquelle de ces situations préférerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1. Que Paul te laisse jouer avec lui et ses copains.

2. Que Paul et les autres garçons t'apprécient.

Un après-midi, tu vas au terrain de sport à côté de ton collègue et tu vois des filles que tu connais juste de vue jouer au basket. Tu as vraiment très envie de jouer avec elles. Tu vas donc les voir et tu demandes à l'une d'entre elles qui s'appelle Valérie si tu peux jouer avec elles. Valérie refuse, t'envoie balader et retourne jouer avec ses copines.

1) Qu'est-ce que tu ferais ?

.....

2) Qu'est-ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3) Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A. Que se passerait-il si tu disais à Valérie : « Je te laisserai jouer avec mes copines et moi demain si tu me laisses jouer avec vous aujourd'hui ».

1.(a) Valérie te laisserait jouer avec elle et ses copines.

Ou (b) Valérie ne te laisserait pas jouer avec elle et ses copines.

2.(a) Valérie ne voudrait pas devenir ami avec toi.

Ou (b) Valérie voudrait devenir ami avec toi.

AS-tu déjà dit à quelqu'un : « Je te laisserai faire quelque chose avec moi demain si tu me laisses faire quelque chose avec toi aujourd'hui. » ?

OUI

NON

4. Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

B. Que se passerait-il si tu disais à Valérie d'un ton menaçant : « Tu ferais mieux de me laisser jouer au basket avec vous »

1.(a) Valérie t'apprécierait.

Ou (b) Valérie ne t'apprécierait pas.

2.(a) Valérie ne te laisserait pas jouer avec elle et ses copines.

Ou (b) Valérie te laisserait jouer avec elle et ses copines.

3. As-tu déjà dit à quelqu'un d'un ton menaçant : « Tu ferais mieux de me laisser faire cela » ?

OUI

NON

4. Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

C. Que se passerait-il si tu ne disais rien à Valérie et que tu partais ?

1.(a) Valérie te rappellerait pour jouer avec elle et ses copines.

Ou (b) Valérie ne te rappellerait pas pour jouer avec elle et ses copines.

2.(a) Valérie ne voudrait pas devenir ami avec toi.

Ou (b) Valérie voudrait devenir ami avec toi.

3. Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de partir sans rien dire quand quelqu'un refusait de faire quelque chose avec toi ?

OUI

NON

4. Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

D. Laquelle de ces situations préférerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1. Que Valérie te laisse jouer avec elle et ses copines.

2. Que Valérie et les autres filles t'apprécient.

Tu te trouves dans la cour de ton collège et tu vois des filles que tu connais juste de vue, regarder un magazine que tu aimes énormément. Tu as donc très envie d'aller le regarder avec elles. Tu t'approches d'elles et tu demandes à l'une d'entre elles qui s'appelle Elise si tu peux regarder le magazine avec elles. Elle refuse, t'envoie balader et continue à rire en regardant le magazine avec ses copines.

1)Qu'est ce que tu ferais ?

.....

2)Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3)Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A Que se passerait-il si tu disais à Elise : « Sois sympa et laisse moi regarder le magazine avec vous ».

1.(a) Elise t'apprécierait.

Ou (b) Elise ne t'apprécierait pas.

2.(a) Elle te laisserait regarder le magazine avec elle et ses copines.

Ou (b) Elle ne te laisserait pas regarder le magazine avec elle et ses copines.

3.As-tu déjà dit à quelqu'un : « Sois sympa ! » lorsqu'il ne te laissait pas faire quelque chose avec lui ?

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

B Que se passerait-il si tu disais à Elise : « Si tu ne me laisses pas regarder le magazine avec vous, je te frappe »

1.(a) Elise te laisserait regarder le magazine avec elle et ses copines.

Ou (b) Elise ne te laisserait pas regarder le magazine avec elle et ses copines.

2.(a) Elise ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi.

Ou (b) Elise voudrait se lier d'amitié avec toi.

3.As-tu déjà dit à quelqu'un : « Si tu ne me laisses pas faire cela, je te frappe »

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

C Que se passerait-il si vexée, tu partais sans rien dire ?

1.(a) Elise t'apprécierait.

Ou (b) Elise ne t'apprécierait pas.

2.(a) Elise te rappellerait pour regarder le magazine avec elle et ses copines.

Ou (b) Elise ne te rappellerait pas pour regarder le magazine avec elle et ses copines.

3. Es-tu déjà partie vexée sans rien dire quand on te refusait quelque chose ?

OUI

NON

4. Faire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

D. Laquelle de ces deux choses préférerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1. Qu'Elise et les autres filles t'apprécient.

2. Qu'elles te laissent regarder ton magazine.

Tu te trouves dans la cour de ton collègue et tu vois des garçons que tu connais juste de vue, regarder un magazine que tu aimes énormément. Tu as donc très envie d'aller le regarder avec eux. Tu t'approches d'eux et tu demandes à l'un d'entre eux qui s'appelle Eric si tu peux regarder le magazine avec eux. Il refuse, t'envoie balader et continue à rire en regardant le magazine avec ses copains.

1) Qu'est ce que tu ferais ?

.....

2) Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre ?

.....

3) Quelle serait la meilleure chose à faire ?

.....

A. Que se passerait-il si tu disais à Eric : « Sois sympa et laisse moi regarder le magazine avec vous ».

1.(a) Eric t'apprécierait.

Ou (b) Eric ne t'apprécierait pas.

2.(a) Il te laisserait regarder le magazine avec lui et ses copains.

Ou (b) Il ne te laisserait pas regarder le magazine avec lui et ses copains.

3. As-tu déjà dit à quelqu'un : « Sois sympa ! » lorsqu'il ne te laissait pas faire quelque chose avec lui ?

OUI

NON

4. Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

B. Que se passerait-il si tu disais à Eric : « Si tu ne me laisses pas regarder le magazine avec vous, je te frappe »

1.(a) Eric te laisserait regarder le magazine avec lui et ses copains.

Ou (b) Eric ne te laisserait pas regarder le magazine avec lui et ses copains.

2.(a) Eric ne voudrait pas se lier d'amitié avec toi.

Ou (b) Eric voudrait se lier d'amitié avec toi.

3.As-tu déjà dit à quelqu'un : « Si tu ne me laisses pas faire cela, je te frappe »

OUI

NON

4.Dire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

C. Que se passerait-il si vexé, tu partais sans rien dire ?

1.(a) Eric t'apprécierait.

Ou (b) Eric ne t'apprécierait pas.

2.(a) Eric te rappellerait pour regarder le magazine avec lui et ses copains.

Ou (b) Eric ne te rappellerait pas pour regarder le magazine avec lui et ses copains.

3.Es-tu déjà partie vexé sans rien dire quand on te refusait quelque chose ?

OUI

NON

4.Faire cela pour toi, ce serait :

TRES DIFFICILE

DIFFICILE

FACILE

TRES FACILE

D. Laquelle de ces deux choses préférerais-tu voir se réaliser dans cette situation ?

1.Qu'Eric et les autres garçons t'apprécient.

2.Qu'ils te laissent regarder ton magazine.

Annexe 5

BULLY/VICTIM QUESTIONNAIRE RÉVISÉ

Définition :

Nous allons parler ensemble d'une certaine forme de violence. Si je te dis harcèlement, intimidation, menace, qu'est-ce que tu comprends?

Dans cette forme de violence, un enfant fait exprès d'embêter un autre enfant ; il le domine parce qu'il sait qu'il est le plus fort et que l'autre enfant ne se défendra pas ; ces situations se répètent très souvent, ça peut être toutes les semaines par exemple ; enfin, c'est toujours le même enfant qu'il va aller embêter. Toi, tu peux le faire à un enfant, tout comme un autre peut te le faire. Il est également possible que tu sois intimidé par un camarade et qu'en même temps, toi, tu en intimide un autre.

Ça peut être de se moquer d'un camarade ou lui donner des surnoms peu agréables ; ou bien de faire en sorte que les autres enfants l'excluent d'un groupe de copains ; ça peut être aussi de le chahuter, le taper, le pousser, le violenter physiquement ; de dire des mensonges ou de faire circuler des rumeurs sur lui ; ou encore de lui voler des affaires.

Mais, ce n'est pas de l'intimidation lorsque deux enfants sont en train de se bagarrer, parce que là, les deux enfants donnent des coups, ils arrivent à se défendre.

Maintenant, je vais te poser des questions pour savoir si tu as déjà subi ce type de situations ou si tu les as déjà fait subir à un autre enfant. **Tout ce que tu diras restera entre nous.**

« As-tu bien compris de quel type d'interaction il s'agit ? Peux-tu me dire ce que tu as compris de ce dont je viens de te parler ? »

I - STATUT VICTIME :

1/ « As-tu déjà subi ce type de comportements ou un autre depuis le début de l'année scolaire ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le début de l'année scolaire ? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

1.1 « As-tu déjà été traité par des surnoms méchants par un ou plusieurs enfants depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois
3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par semaine

1.2 « As-tu déjà été exclu d'un groupe ou complètement ignoré d'un groupe d'enfants depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

1.3 « As-tu déjà été battu ou tapé par un ou plusieurs enfants depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

1.4 « Un ou plusieurs enfants t'ont-ils déjà demandé de l'argent ou volé tes affaires ou même les casser depuis le 1^{er} Décembre? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

1.5 « As-tu déjà été menacé ou forcé à faire des choses par un ou plusieurs enfants depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

1.6 « Un ou plusieurs enfants t'ont-ils déjà fait des remarques méchantes sur la couleur de ta peau ou sur ton origine depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

1.7 « Un ou plusieurs enfants ont-ils déjà fait circuler des rumeurs sur toi ou ta famille depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois
3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par semaine

1.8 « Depuis combien de temps toutes ces situations durent-elles? » :

0 – cela n'est jamais arrivé 1 – depuis une semaine 2 – depuis
environ un mois 3 – depuis deux mois (le 1^{er} décembre)
4 – depuis un an (ou depuis la rentrée scolaire) 5 – depuis
plusieurs années

- II – STATUT AGRESSEUR :

2/ « As-tu déjà eu ce type de comportements envers un autre enfant depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois l'as-tu fait depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.1 « As-tu déjà traité par des surnoms méchants un ou plusieurs enfants depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.2 « As-tu déjà monté des camarades contre un autre enfant que tu n'aimais pas depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.3 « As-tu déjà battu ou tapé un ou plusieurs enfants depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.4 «As-tu déjà demandé de l'argent à un ou plusieurs enfants, ou volé ses affaires ou même les casser depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.5 « As-tu déjà menacé ou forcé à faire des choses un ou plusieurs enfants depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.6 « As-tu déjà fait des remarques méchantes sur la couleur de la peau ou sur l'origine d'un autre enfant depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.7 « As-tu déjà fait circuler des rumeurs sur un enfant ou sur sa famille depuis le 1^{er} Décembre ? Combien de fois est-ce arrivé depuis le 1^{er} décembre? » :

0 – jamais 1 - seulement une fois ou deux 2 - deux ou trois fois par
mois 3 - environ une fois par semaine 4 - plusieurs fois par
semaine

2.8 « Depuis combien de temps toutes ces situations durent-elles? » :

0 – cela n'est jamais arrivé 1 – depuis une semaine 2 – depuis
environ un mois 3 – depuis deux mois (le 1^{er} décembre)
4 – depuis un an (ou depuis la rentrée scolaire)
5 – depuis plusieurs années

Traitement de l'information sociale et statuts dans le bullying chez les adolescents

Résumé

Le bullying est un comportement agressif insidieux caractérisé par : sa répétitivité, sa dissymétrie et son intentionnalité, dans lequel on identifie quatre statuts pour chaque individu : agresseur, victime, agresseur/victime, neutre. Si de nombreuses recherches se sont intéressées aux conséquences psychopathologiques du bullying sur les victimes, peu d'études ont été consacrées aux différences de fonctionnement psychologique des adolescents selon leur statut. Notre recherche se réfère au modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994). Celui-ci stipule l'existence de six étapes de traitement en interaction avec des processus centraux tels que la régulation des émotions et la gestion des compétences sociales. Deux expériences ont été conduites. Dans le cadre d'un entretien individuel et semi-directif, 717 collégiens ont répondu à différents questionnaires concernant le bullying et le traitement de l'information sociale. Dans les deux recherches nous avons procédé à des analyses statistiques. Les principaux résultats révèlent l'existence de profils de traitement de l'information différentiels propres à chaque statut.

Mots clés : bullying, traitement de l'information sociale, agresseurs, victimes, agresseurs/victimes, adolescence, processus centraux.

Abstract

Bullying is an insidiously aggressive behavior characterized by repetitiveness, asymmetry (a bully dominating his victim) and intent to do harm (Olweus, 1993). Any individual concerned will fall into one of four categories: bully, victim, bully/victim or not involved. If numerous researchers have taken an interest in the psychopathological impact of bullying on its victims, there have been few studies devoted to the differences in the psychology of adolescents depending on their status in bullying. Our research refers to the theoretical pattern of Crick and Dodge (1994) to process social information. They contend the information will be processed in six stages in interaction with the central nervous system which involves the regulation of emotions and the command of social skills. We have carried out two experiments. In the course of semi-structured individual interviews, seven hundred and seventeen (717) secondary school students answered different sets of questions about bullying and social information processing mechanisms. In both studies we have performed statistical analyses. The main results show different types of information processing depending on the status in bullying.

Keywords: bullying; social information processing mechanisms; bullies; victims. bully/victims, adolescence, central processes.