

Les dynamiques d'intimidation à l'école : pourquoi et pour qui sont-elles légitimes ?

Bullying in school: What makes it seem legit?

Caroline Levasseur et Nadia Desbiens

Volume 43, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061183ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061183ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Levasseur, C. & Desbiens, N. (2014). Les dynamiques d'intimidation à l'école : pourquoi et pour qui sont-elles légitimes ? *Revue de psychoéducation*, 43(2), 235–249. <https://doi.org/10.7202/1061183ar>

Résumé de l'article

Bien qu'une majorité de jeunes affirme généralement s'opposer aux conduites abusives entre pairs, les incidents d'intimidation sont cependant rarement interrompus par les élèves qui en sont témoins. Or, la façon dont les élèves du primaire et du secondaire interprètent les conduites d'intimidation peut nous aider à mieux saisir leur récurrence en milieu scolaire. Cet article discute de la légitimation de l'intimidation. Il décrit la façon dont certaines croyances normatives contribuent à la manifestation des conduites agressives, en particulier en alimentant les motivations des intimidateurs. Il aborde également le rôle de la perception de l'environnement scolaire dans la légitimation des dynamiques d'intimidation par les enfants et adolescent qui en sont témoins. En traitant de la question de l'intimidation scolaire sous l'angle de sa légitimation par les jeunes, cet article permet de mieux saisir pourquoi ce phénomène de violence demeure si présent dans les milieux scolaires malgré qu'il soit dénoncé par les élèves eux-mêmes.

Les dynamiques d'intimidation à l'école : pourquoi et pour qui sont-elles légitimes?

Bullying in school: What makes it seem legit?

C. Levasseur¹
N. Desbiens²

¹ Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

² Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES)

Résumé

Bien qu'une majorité de jeunes affirme généralement s'opposer aux conduites abusives entre pairs, les incidents d'intimidation sont cependant rarement interrompus par les élèves qui en sont témoins. Or, la façon dont les élèves du primaire et du secondaire interprètent les conduites d'intimidation peut nous aider à mieux saisir leur récurrence en milieu scolaire. Cet article discute de la légitimation de l'intimidation. Il décrit la façon dont certaines croyances normatives contribuent à la manifestation des conduites agressives, en particulier en alimentant les motivations des intimidateurs. Il aborde également le rôle de la perception de l'environnement scolaire dans la légitimation des dynamiques d'intimidation par les enfants et adolescent qui en sont témoins. En traitant de la question de l'intimidation scolaire sous l'angle de sa légitimation par les jeunes, cet article permet de mieux saisir pourquoi ce phénomène de violence demeure si présent dans les milieux scolaires malgré qu'il soit dénoncé par les élèves eux-mêmes.

Mots-clés : intimidation scolaire, raisonnement social, légitimation, environnement scolaire.

Abstract

Very few bullying incidents are interrupted by spectators, even if a majority of the students tends to oppose abusive behaviors between peers. The way bullying is perceived by schoolchildren and high school students can help us understand why it prevails in certain school environments. The present article discusses the legitimation of bullying behaviors by pupils. It describes the link between normative beliefs and aggression, but more specifically between bullying and its perceived motivations. It also reflects on the role of the school environment in facilitating the legitimation of bullying incidents by the students witnessing them.

Keywords: bullying, social cognition, legitimation, school environment.

Correspondance :

Nadia Desbiens,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Case postale 6128
Succursale Centre-Ville,
Montréal, Canada, H3C 3J7
Tél : (514) 343-7436

caroline.levasseur.1@umontreal.ca

La violence dans les écoles est un sujet qui inquiète. Il est attendu que l'État assure un environnement sécuritaire et un encadrement attentif aux enfants qui fréquentent ses établissements scolaires. Cependant, la réalité déçoit parfois et, même si les incidents d'intimidation graves sont heureusement relativement rares, les médias n'hésitent pas à publiciser leurs conséquences funestes avec grand renfort de sensationnalisme. Cette peur médiatisée peut être associée à la popularité de solutions draconiennes à l'endroit des agresseurs et incidemment, masquer les déboires quotidiens des souffre-douleurs. Le Québec n'est certes pas en reste sur ce plan, comme l'indique l'adoption récente du projet de loi 56 sur la lutte à l'intimidation et à la violence à l'école.

Au-delà de la chasse aux coupables, on veut aussi comprendre pourquoi. Pourquoi des jeunes autrement bien intégrés s'en prennent-ils à des élèves plus faibles, allant, dans certaines circonstances, jusqu'au développement de pensées suicidaires ? Pourquoi les enseignants et les autres élèves n'interviennent-ils pas, voire se disent-ils surpris que des incidents aux conséquences graves se produisent dans leur milieu scolaire ? Et pourquoi l'attitude selon laquelle la victime doit subir ou contre-attaquer se propage-t-elle malgré les bonnes intentions des milieux scolaires ? Le présent article constitue une recension d'écrits abordant ces questions du point de vue des élèves. Il fait ressortir l'importance du jugement des jeunes impliqués de près ou de loin dans le maintien de dynamiques abusives et discute des caractéristiques des environnements scolaires qui participent à la légitimation des conduites d'intimidation et à la perception de légitimité par les élèves.

L'intimidation scolaire, un problème actuel

Pour aborder un phénomène aussi complexe que l'intimidation, il est judicieux de le situer d'abord dans le grand champ des violences pouvant se rencontrer à l'école. L'intimidation scolaire se définit comme une conduite agressive intentionnelle et répétitive qui oppose un agresseur en position de contrôle à une victime qui ne possède pas les moyens, physiques ou relationnels, pour se protéger (Olweus, 1993). Elle diffère peu du harcèlement, qui est un terme plus souvent utilisé pour décrire des incidents opposant des adultes. Une minorité d'élèves québécois seraient impliqués dans des relations d'intimidation scolaire de gravité diverse. Le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) s'est intéressé à la perception de victimisation répétitive par les pairs chez des élèves âgés entre 9 et 12 ans et entre 13 et 17 ans fréquentant des écoles primaires ou secondaires du Québec. Leur enquête d'envergure, qui s'est étalée de 1999 à 2005, rapporte que 22,6% des enfants interrogés disent avoir été insultés, 12,6% d'entre eux disent avoir été menacés et 7,7% disent avoir été agressés physiquement, et ce à deux reprises ou plus au cours des deux semaines précédant l'étude (Janosz, Pascal, & Bouthillier, 2009a). Chez les adolescents, ce sont 17% des élèves qui rapportent avoir été insultés, 9,5% qui rapportent avoir été menacés et 3,1% qui rapportent avoir été agressés physiquement, et ce à trois occasions ou plus depuis le début de l'année scolaire (Janosz, Pascal, & Bouthillier, 2009b). Lorsque l'on interroge ces mêmes élèves à savoir combien de fois ils ont observé des incidents similaires à leur école, 65,2% des élèves du primaire et 58% des élèves du secondaire disent avoir été témoins d'insultes entre pairs plusieurs fois par semaine. L'intimidation

n'est toutefois pas le seul type d'incident agressif pouvant survenir à l'école. En effet, la grande majorité des actes de violence opposant des élèves découlent plutôt de conflits (Bowen & Desbiens, 2004).

En plus du caractère répétitif des incidents, c'est la relation asymétrique entre les élèves impliqués qui différencie l'intimidation scolaire et de l'agression découlant de situations conflictuelles. Les conduites d'intimidation peuvent prendre des formes directes (bousculade, insultes) ou indirectes (diffusion de rumeurs, exclusion) et visent avant tout l'obtention d'un avantage personnel plutôt que de constituer une réponse à une provocation ressentie (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). Contrairement au phénomène du taxage, qui réfère à l'extorsion entre pairs d'âge scolaire, les gains associés à l'intimidation scolaire ne semblent toutefois pas être monétaires ou physiques mais plutôt psychologiques. Avec l'âge, les conduites d'intimidation physiques tendent à faire place à des stratégies plus subtiles qui diminuent les risques de sanctions (Putallaz *et al.*, 2007). Comme pour la majorité des conduites agressives, les élèves intimidateurs sont surtout des garçons et ceux-ci font principalement usage de formes d'intimidation directes. Ils privilégient donc les face-à-face physiques ou verbaux. De leur côté, les filles adoptent davantage de conduites d'intimidation indirectes, telles que la divulgation de confessions embarrassantes pour la victime, que de conduites directes (Archer, 2004). La cyberintimidation, soit l'intimidation menée par le biais d'un médium électronique, est également en forte progression depuis la popularisation des réseaux sociaux (Smith *et al.*, 2008; Williams & Guerra, 2007).

Au-delà des conséquences immédiates de l'agression, les dynamiques d'intimidation affectent négativement le climat scolaire et nuisent à la réussite éducative de l'ensemble des élèves. Pour l'élève victimisé, l'intimidation scolaire est souvent source d'une grande détresse psychologique. Bien que cet élève demeure généralement à l'écart de ses pairs, son isolement a tendance à s'accroître après le début des agressions. Celui-ci peut être affecté par des troubles intériorisés, dont la dépression, l'anxiété et la perte d'intérêt pour les activités quotidiennes, qui peuvent le pousser à s'absenter de l'école (Schuster, 2001). Pour l'élève agresseur, l'intimidation est souvent associée à d'autres troubles du comportement extériorisés et conduites délinquantes qui font diminuer ses chances de réussite scolaire (Haynie *et al.*, 2001). Plusieurs études indiquent que l'intimidateur a tendance à conserver ces modes d'action agressifs à long terme et qu'il les transpose dans son milieu de travail et ses relations amoureuses (Leadbeater, Banister, Ellis, & Yeung, 2007; Monks *et al.*, 2009). Finalement, les élèves témoins d'incidents d'intimidation rapportent ressentir des sentiments d'anxiété et d'insécurité qui prennent de l'ampleur à mesure que le nombre d'incidents observés dans leur milieu augmente (Nishina & Juvonen, 2005).

Il est rassurant de savoir que la très grande majorité des jeunes se disent sensibles aux conséquences de l'intimidation et qu'ils considèrent un tel traitement inacceptable, comme l'ont constaté Smith, Pepler et Rigby (2004) dans une recension multinationale d'études portant sur les attitudes d'élèves du primaire et du secondaire. De plus, il apparaît que la majorité des élèves différencient l'intimidation des taquineries, qui blessent parfois les sentiments d'un pair mais uniquement de façon accidentelle (Macklem, 2003). L'observation directe d'incidents, de même

que l'information rapportée par les élèves quant aux agissements de leurs pairs, dressent toutefois un portrait différent des dynamiques d'intimidation. En effet, seule une faible proportion des actes d'intimidation (moins de 20%) est effectivement interrompue par les témoins (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007a). Bien qu'une majorité d'entre eux demeurent passifs, plusieurs vont jusqu'à encourager l'élève intimidateur en riant ou en lui prêtant main-forte. Il est donc attendu que, malgré leur opposition initiale, certains jeunes entretiennent également des raisonnements pouvant les conduire à accepter le maintien de relations d'intimidation à l'école. Qu'il s'agisse de décider qui mérite d'être aidé, d'évaluer les risques de voir l'intimidateur se retourner contre lui ou encore de justifier une conduite qui semble divertissante, les occasions pour l'élève de légitimer les conduites d'intimidation sont nombreuses. De tels raisonnements participent à expliquer le comportement des élèves et contribuent à faire de l'intimidation scolaire un phénomène de groupe au sein duquel peuvent s'opposer des influences prosociales et antisociales (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996).

Raisonnement et légitimation

On trouve, en amont de l'idée de légitimation de l'agression, le principe selon lequel les conduites agressives sont communément perçues comme illégitimes, en vertu du droit à l'intégrité physique et à la dignité humaine (Turiel, 1983). C'est pourquoi il est rare de rencontrer un jeune qui s'oppose à la logique de la règle d'or : tu traiteras autrui comme tu aimerais être traité. Cela dit, chaque société reconnaît comme légitimes un certain nombre d'actes malgré, ou encore en raison de, leur caractère agressif. Par exemple, une guerre ou une mesure punitive comme la peine de mort peuvent être légitimées au travers du pouvoir politique alors que la légitimité d'un sport violent ou d'une mesure punitive comme la fessée sera plutôt d'ordre traditionnel (Villanueva, Bilbao, & Revilla Castro, 2006). Finalement, on reconnaît aux comportements défensifs une certaine légitimité morale puisqu'ils répondent à un besoin de protection immédiat d'un danger pour soi ou pour un autre. Les conduites accidentelles sont également perçues comme moralement excusables lorsque l'individu reconnaît le tort qu'il a causé. Ainsi, on entend par une agression légitime, une conduite qui est explicitement, moralement ou culturellement acceptée, bien qu'elle vise à causer du tort physique ou psychologique à autrui (Baron, Straus, & Jaffee, 1987).

On remarque ici que c'est un ensemble de conditions particulières, davantage qu'un acte spécifique, qui est légitimé. C'est pourquoi nous interprétons différemment le coup de poing donné par un boxeur à son adversaire et celui donné par le même homme à son épouse. Évidemment, certaines circonstances laissent davantage place à interprétation que d'autres. Un État peut-il s'en prendre à un autre afin de prévenir une attaque potentielle ? Et que dire d'un enfant qui désire protéger un projet scolaire fragile d'un camarade turbulent ? Le concept de *légitimation* a été utilisé pour référer aux raisonnements, attitudes ou croyances normatives utilisées pour justifier une conduite agressive qui n'est pas socialement acceptée dans un contexte donné (Bandura, 1999). Une personne peut adresser ces justifications à autrui pour éviter une sanction, afin d'obtenir du soutien, ou encore dans le but de protéger une réputation de respectabilité. Elle peut également tenter de se justifier à elle-même un comportement pour lequel elle craint d'éprouver un sentiment

de honte. La légitimation vise généralement à contourner l'interdit qui pèse sur l'agression plutôt que de le rejeter entièrement. Par exemple, même lorsqu'un jeune se dit justifié par une norme informelle (« tout le monde le fait »), celui-ci n'acceptera pas pour autant d'être victimisé à son tour.

Les enseignants savent que lorsqu'un conflit dégénère et que des élèves en viennent aux insultes ou aux coups, il est souvent difficile de départager la part de responsabilité de chacun. Cette escalade de la violence peut être liée au fait qu'une majorité de jeunes d'âge scolaire considère que les réponses agressives de la part d'une personne intentionnellement victimisée sont normales, bien qu'elles ne soient pas nécessairement souhaitables (Tisak & Tisak, 1996). Un tel raisonnement est spécifique aux agressions réactives, c'est-à-dire qu'il concerne les conditions légitimant l'utilisation de la force en réponse à la perception d'une provocation initiale. Par exemple, un geste accidentel, comme une bousculade à l'abreuvoir, peut susciter une réaction agressive de la part d'un enfant qui croit avoir été poussé volontairement. Dans les relations d'intimidation, il arrive aussi que la victime se retourne contre son agresseur, ou contre la communauté scolaire, lorsque celle-ci ne perçoit aucun autre moyen d'obtenir justice ou de mettre fin à la dynamique abusive. En comparaison, les études sur le comportement des élèves intimidateurs montrent que ceux-ci ont tendance à cibler des élèves plus faibles et à contrôler les circonstances des agressions, par exemple en protégeant leur anonymat par l'utilisation de moyens détournés (Prinstein & Cillessen, 2003). Il serait difficile de croire que de tels incidents puissent constituer des actes de légitime défense. C'est pourquoi on associe généralement les motivations des élèves intimidateurs à des raisonnements légitimant l'agression proactive, c'est-à-dire qu'ils portent sur l'utilisation de comportements coercitifs dans l'atteinte d'un bénéfice. Sutton et Keogh (2001) rapportent d'ailleurs que les élèves intimidateurs ont tendance à croire que les stratégies malhonnêtes mènent rapidement au succès et que la nature humaine justifie que les plus forts prennent avantage des plus faibles. Comment de telles pensées favorisent-elles l'agression ? C'est une question à laquelle de nombreux chercheurs ont cherché à répondre.

Perspective sociocognitive des conduites agressives

L'approche sociocognitive du comportement attribue une place centrale aux raisonnements d'un individu dans la récurrence des conduites agressives. Les tenants de cette approche s'attachent à la prémisse selon laquelle une personne ne réagit pas à son environnement de façon objective mais plutôt sur les bases de l'interprétation qu'elle en fait. Parmi ceux-ci, Dodge et Pettit (2003) ont proposé un modèle explicatif des troubles du comportement externalisés dans lequel les raisonnements conduisant à la légitimation de l'agression jouent le rôle de médiateur proximal dans l'expression de l'influence d'autres facteurs de risque. Ces auteurs fondent leur hypothèse sur un large éventail de recherches portant sur les croyances normatives qu'entretiennent les jeunes chroniquement agressifs, ainsi que sur la façon dont ceux-ci abordent les situations plus ou moins propices à l'agression. Les croyances normatives touchant l'agression peuvent être définies comme des attitudes et des savoirs issus d'expériences sociales passées qui jouent le rôle de règles d'interaction lors de situations sociales (Huesmann & Guerra, 1997). Ces règles personnelles permettent de déterminer quand il est acceptable de faire usage

de violence, qui mérite d'être victimisé, qui mérite d'être aidé, etc. Quant à la façon dont un jeune évalue son contexte d'action, celle-ci permet de prédire les conduites agressives qu'il privilégie. Il a été montré à plusieurs occasions qu'une évaluation positive des conséquences d'un comportement agressif et de ses propres capacités à adopter une telle conduite dans un contexte donné facilite l'adoption de stratégies agressives proactives. Bien que la valeur prédictive de ces processus cognitifs soit relativement faible lorsque pris séparément, elle devient considérable lorsqu'ils sont étudiés en conjoncture (Dodge & Pettit, 2003).

Au-delà des facteurs de risque biologiques, comme l'impulsivité ou une régulation émotionnelle difficile, les conduites agressives sont apprises (Bandura, 1986). La façon dont les comportements agressifs sont récompensés ou réprimandés conduit l'enfant à développer des croyances normatives qui participeront à déterminer l'usage subséquent de stratégies agressives. Bien que cet apprentissage se poursuive tout au long de la vie, les expériences vécues durant l'enfance demeurent particulièrement influentes. L'interaction avec les parents est une première source de conditionnement des raisonnements légitimant l'agression (Hodges, Card, & Isaacs, 2003). Les pairs constituent un second agent de renforcement des raisonnements légitimant l'agression. Durant l'enfance, l'agression est fortement associée au rejet et à l'isolement. Tenu à l'écart, un enfant agressif connaîtra moins d'occasions de développer ses compétences sociales et les croyances normatives pouvant le mener à privilégier des stratégies prosociales (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco, & Bartels, 2007). Cet isolement initial le conduit souvent à s'associer à d'autres jeunes agressifs qui participeront à renforcer ses croyances sur la façon la plus efficace de résoudre un conflit ou d'atteindre un but (Dishion, Dodge, & Lansford, 2008; Dodge *et al.*, 2003). L'exposition à la violence au travers de la communauté et des médias constitue une influence plus distale mais tout aussi importante puisqu'elle participe à déterminer les comportements et conceptions qu'un individu considère normaux ou idéaux (Calvete & Orue, 2011; Ferguson & Kilburn, 2009). Certes, un ensemble de facteurs de risque individuels, familiaux, scolaires et socioéconomiques doivent interagir pour placer un enfant sur la trajectoire d'une conduite aggressive chronique. Cela dit, c'est au travers de l'adoption de raisonnements légitimant l'agression que s'exprimerait une grande partie de l'influence des prédispositions individuelles et des expériences sociales passées sur le comportement (Nash & Sung Kim, 2007). Il est donc raisonnable de croire que la façon dont les jeunes justifient les conduites d'intimidation, ainsi que leur degré d'accord avec de tels raisonnements, puisse participer à expliquer le maintien de relations abusives entre pairs au sein des milieux scolaires.

La légitimation de l'intimidation scolaire

De récentes recherches se sont penchées sur l'opinion d'élèves du primaire et du secondaire quant aux motivations associées à l'intimidation scolaire. Frisen et ses collègues (2008), ainsi que Land (2003), ont demandé à des jeunes des deux sexes ce qui, selon eux, pousse un élève à intimider ses pairs. Ces derniers ont répondu que l'élève qui intimide a besoin de rabaisser autrui pour se sentir mieux, qu'il veut impressionner ses pairs, qu'il veut amener les autres à mépriser la victime ou encore qu'il veut tout simplement s'amuser. De leur côté, les adolescentes interrogées par Owens, Shute et Slee (2000) au sujet de l'intimidation entre filles

ont mentionné des explications telles que l'amélioration du statut social, le contrôle de l'adhésion au groupe, l'allègement de l'ennui, la recherche d'attention et la vengeance. Comme l'ont remarqué leurs auteurs respectifs, les raisonnements les plus souvent avancés dans le cadre de ces différentes études semblent être de l'ordre du divertissement et de la régulation du statut social.

Le positionnement social des élèves au sein de l'environnement scolaire, bien que plus implicite que les relations hiérarchiques entretenues par les adultes, influence la qualité de leurs interactions (Neal, 2010). Un statut social élevé est généralement associé au respect de la part de ses pairs, à la visibilité au sein du groupe et à un pouvoir décisionnel plus grand. Les élèves au comportement prosocial, qui se soucient du bien-être des autres, tendent à être perçus positivement par leurs pairs, ce qui participe à leur conférer un tel statut (Warden & Mackinnon, 2003). À l'inverse, un faible statut social prédit un accès moins grand aux ressources et au support de ses pairs. Traditionnellement, l'agresseur et la victime chroniques ont tous deux été associés à un faible statut social parce que les autres élèves les jugent généralement peu aptes à la coopération (DeRosier & Mercer, 2009). Or, certains élèves agressifs sont tout de même reconnus comme populaires parmi leurs pairs (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2006). Cette adéquation du statut social et de la prévalence de comportements agressifs est spécifique aux conduites agressives proactives (Peeters, Cillessen, & Scholte, 2009). C'est pourquoi Prinstein et Cillessen (2003) soutiennent que l'intimidation scolaire peut constituer pour ces élèves un moyen de protéger leur positionnement social. Quant aux élèves qui encouragent ou prêtent main-forte à l'élève intimidateur, ils sont nombreux à estimer qu'il s'agit là d'un moyen d'améliorer leur propre statut social en s'associant à une figure dominante (Olthof & Goossens, 2008).

Si la protection et l'amélioration du positionnement social peuvent participer à motiver les conduites d'intimidation aux yeux de ceux qui les utilisent, le statut social de la victime semble également jouer un rôle dans leur légitimation auprès des autres élèves. Lorsque des élèves du primaire et du secondaire ont été interrogés afin de savoir pourquoi certains jeunes sont plus souvent intimidés que d'autres, les réponses les plus souvent exprimées se rapportent au fait que les victimes sont différentes, qu'elles entretiennent des préférences qui dévient de celles de la majorité et qu'elles se défendent difficilement (Frisen, Jonsson, & Persson, 2007; Thornberg, 2010). Ces déviations perçues chez la victime contribuent à les positionner au bas de l'échelle sociale. Or, une étude menée par Horn (2006) rapporte qu'une majorité de jeunes envisagent qu'il est plus facilement justifiable de s'en prendre à des élèves au faible statut social qu'à des élèves populaires. Dans le même ordre d'idées, si une injustice doit être commise, par exemple l'exclusion d'une activité au nombre de places limité, une majorité d'adolescents considèrent qu'il est préférable de cibler un élève au faible statut social (Horn, 2003). Dans cette perspective, il fait sens qu'un élève agressif qui cherche à obtenir l'approbation d'autres élèves aux tendances similaires tout en protégeant son image sociale aux yeux du reste de la communauté scolaire s'en prenne à des élèves isolés dont la victimisation suscitera peu d'empathie (Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Dijkstra, 2010).

Il est difficile de concevoir que certains élèves puissent considérer l'intimidation scolaire comme une source de divertissement. Cependant, il faut tenir

compte du fait que les élèves intimidateurs ont tendance à considérer les conduites agressives comme des moyens faciles et efficaces d'arriver à leurs fins et qu'ils ressentent peu d'émotions négatives à l'idée de causer du tort à autrui (Salmivalli & Nieminen, 2002). Selon Gini et ses collègues (2007b), un manque d'empathie peut expliquer, au moins en partie, l'incapacité à partager la détresse de la victime. De plus, Garandeau et Cillessen (2006) rappellent que si les relations d'intimidation se poursuivent sur plusieurs mois, voire plusieurs années, c'est que les intimidateurs parviennent à éviter les mécanismes de supervision et d'encadrement mis en place par les adultes. Ils avancent également que si ces élèves y parviennent, c'est avant tout en choisissant une victime qui attire peu de sympathie et en abusant de celle-ci d'une façon qui puisse sembler bénigne, voire amusante. Certaines études soutiennent d'ailleurs cette présomption, dont le fait que de nombreux élèves reconnaissent avoir partagé des expériences plaisantes comme spectateurs d'incidents d'intimidation (Kerbs & Jolley, 2007) et que plusieurs adultes perçoivent l'intimidation comme un aspect désagréable mais ultimement inoffensif et de la vie scolaire (Feder, 2007).

Les hypothèses concernant l'amélioration du statut social et le divertissement aux dépens de l'élève victimisé mettent en valeur l'approche stratégique des dynamiques sociales par l'intimidateur et le peu d'importance accordé par ce dernier au bien-être de la victime. Ces explications correspondent à l'image de l'agresseur que présentent plusieurs films et téléseries récentes tels que *Pretty Little Liars* ou *Gossip Girls*. Toutefois, en s'éloignant du point de vue des élèves et des médias, Underwood (2003) propose que certaines conduites d'intimidation puissent aussi constituer des tentatives malhabiles de transmission des normes et des attentes sociales. On sait que les jeunes sont particulièrement attachés à plusieurs conventions (styles vestimentaires, préférences musicales, formes de divertissement) qui ne sont pas encadrées par le code de vie des écoles (Horn, 2006). Par exemple, il est commun pour des groupes d'enfants ou d'adolescents de s'approprier un coin de la cour d'école ou une table de cafétéria. Le respect d'une telle règle non écrite est une pratique généralement encouragée par les autres groupes d'élèves possédant aussi une place attirée. Lorsqu'un élève montre plus de difficulté à se plier à cette norme informelle, des menaces et des comportements coercitifs peuvent alors être utilisés pour rappeler les attentes du milieu (Underwood, 2003). Cette hypothèse pourrait expliquer pourquoi les élèves victimisés sont souvent perçus comme responsables de leur propre sort et pourquoi plusieurs adultes se souviennent de l'intimidation scolaire comme d'une pratique inévitable et parfois même formative (Feder, 2007).

Tout comme pour les conduites agressives en général, les élèves qui entretiennent des attitudes favorables à l'intimidation sont plus susceptibles d'intimider leurs pairs ou, du moins, d'apporter leur soutien à l'agresseur. À l'inverse, les élèves qui s'opposent aux conduites d'intimidation ont davantage tendance à prendre la défense de pairs victimisés. Ainsi, les milieux scolaires qui rassemblent davantage d'enfants ou d'adolescents prêts à légitimer le harcèlement entre pairs présentent habituellement une prévalence d'incidents plus élevée (Pozzoli & Gini, 2010). Cela dit, le simple fait d'approuver ou de désapprouver les conduites d'intimidation ne permet pas de prédire directement le comportement des élèves. Comme il a été mentionné précédemment, le désir des élèves d'interrompre les

incidents d'intimidation dont ils sont témoins se concrétise rarement (Gini *et al.*, 2007a). Ce n'est toutefois pas faute d'opportunités puisque la majorité des actes d'intimidation se déroulent au vu et au su de la communauté scolaire (Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Craig et son équipe (2000) rapportent également avoir observé très peu d'interventions de la part de surveillants et d'enseignants en présence, et ce malgré que la plupart d'entre eux affirment pourtant prendre les conduites d'intimidation au sérieux (Bauman & Hurley, 2005). Pourquoi observe-t-on alors cet écart entre les intentions généralement positives de la communauté scolaire (son refus affirmé de privilégier l'amélioration du statut social et le divertissement au détriment du bien-être d'autrui) et le déroulement d'incidents observés dans les corridors, à la cafétéria ou encore dans l'autobus scolaire ? La façon dont le contexte scolaire peut faciliter la légitimation de l'agression par les élèves permet d'éclairer cette question qui demeure au cœur de la récurrence des incidents d'intimidation.

La légitimation en contexte

L'environnement scolaire joue un rôle primordial dans la construction et le renforcement des raisonnements légitimant l'intimidation entre pairs selon qu'il récompense ou réprime les conduites agressives des élèves. Il est généralement entendu qu'il revient au personnel scolaire d'assurer un climat propice aux apprentissages, ce qui inclut évidemment la prévention et la sanction des conduites d'intimidation. Or, plusieurs enseignants disent ne pas avoir été suffisamment formés pour gérer les comportements agressifs des élèves (Espelage & Swearer, 2008). Il est vrai que certaines formes d'intimidation sont difficiles à détecter pour l'observateur extérieur. On pense ici à des commentaires désobligeants énoncés suffisamment fort pour être entendus au passage par le jeune visé et son entourage ou à la cyberintimidation. Bauman et Hurley (2005) ont constaté que lorsqu'ils sont témoins d'incidents d'intimidation, les enseignants qui se sentent mal outillés négligent souvent de considérer la gravité du phénomène dans son ensemble et interviennent trop peu souvent pour mettre un terme à la relation oppressive. Le manque de formation des enseignants ne doit toutefois pas être perçu comme l'unique obstacle à la sécurité des élèves. Celle-ci s'inscrit après tout dans un contexte professionnel plus large. Des dispositifs disciplinaires et des modes de supervision déficients, de même qu'un manque de leadership et de coopération au sein de l'équipe-école nuisent considérablement aux efforts d'encadrement des élèves (Birnbaum *et al.*, 2003; Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009). Bradshaw et ses collègues (2009) concluent qu'un environnement éducatif désorganisé et une culture professionnelle de laisser-faire favorisent la légitimation de l'intimidation en facilitant l'instauration de relations hiérarchiques entre les élèves. Il en irait de même pour les établissements qui encouragent la compétition entre les élèves (Sutton & Keogh, 2000).

Lorsque les autorités scolaires ne parviennent pas à décourager l'intimidation en instaurant un climat d'appartenance positif et en assurant un encadrement et un suivi adéquats, les élèves sont laissés à policer eux-mêmes leur conduite. Une telle impunité contribue à déterminer ce que les élèves considèrent comme des comportements normaux et attendus (Hunt, 2007). Même lorsqu'ils ne partagent pas de telles croyances, il est possible que plusieurs élèves préfèrent ne pas intervenir en faveur de la victime car ils ont peur de voir l'intimidateur se retourner contre eux

s'ils manifestent leur désaccord (Nishina & Juvonen, 2005). Cette peur sera d'autant plus handicapante s'il est présumé que le ou les intimidateurs ne seront ni arrêtés ni punis (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008). De plus, l'observation routinière de comportements agressifs tend à minimiser l'attention que portent les élèves aux conséquences vécues par la victime en rendant les traitements abusifs anodins (Pozzoli & Gini, 2010). Un tel raisonnement encourage les témoins à croire qu'il ne sert à rien de s'opposer aux insultes, aux menaces et autres « petites violences ». Pour Juvonen et Galvan (2008), cette désensibilisation favorise la légitimation de l'intimidation en conduisant les jeunes qui s'inquiètent du sort de la victime, ces mêmes élèves qui sont davantage susceptibles de lui venir en aide, à se percevoir en minorité au sein d'un environnement scolaire perçu comme hostile. Ils auront ainsi tendance à se plier à la conduite qu'ils assument être consensuelle au sein du groupe et à rester à l'écart même lorsqu'ils reconnaissent qu'une agression se déroule sous leurs yeux. Or, la passivité des spectateurs est souvent interprétée à son tour par les intimidateurs comme un signal positif, un encouragement à poursuivre leurs agissements (Olweus, 1993).

Il n'est certes pas surprenant de constater que l'environnement scolaire influence les interactions des élèves. Le rapport du GRES sur la victimisation répétitive dans les écoles du Québec montre d'ailleurs que la qualité du climat scolaire est associée à une forte variation des taux d'intimidation et de victimisation, et ce même en contrôlant pour l'influence du contexte socioéconomique des écoles (Janosz *et al.*, 2009a, 2009b). En cherchant à comprendre comment certains milieux encouragent plus que d'autres la légitimation de l'intimidation, Unnever et Cornell (2003) ont proposé que la désensibilisation aux conduites agressives se déroulant entre les murs de l'école et la perception d'une grande impunité pour les intimidateurs puissent interagir pour former un cercle vicieux. Plus les élèves seront convaincus que ni les enseignants ni les autres élèves n'interviendront pour mettre un terme aux incidents d'intimidation, plus il leur semblera préférable d'ignorer leur désir initial de s'interposer. De même, plus les spectateurs resteront passifs et plus les élèves intimidateurs se sentiront légitimés dans leur usage de comportements coercitifs, ce qui encouragera encore davantage la communauté scolaire à percevoir l'intimidation comme une réalité inévitable de la vie scolaire.

Conclusion

En somme, on peut associer le caractère insidieux de l'intimidation à sa légitimation, c'est-à-dire au fait qu'elle soit considérée comme une conduite attendue, voire normale, dans certains milieux scolaires. Puisque la gravité de l'intimidation scolaire ne découle pas tant de l'ampleur de chaque conduite agressive que de la récurrence de ces victimisations à l'encontre d'élèves vulnérables, les raisonnements qui entourent le maintien de telles relations apparaissent particulièrement importants. Il y a de cela une dizaine d'années, Sutton (2001) avançait déjà que les motivations liées aux conduites d'intimidation pouvaient se résumer par le simple fait que, dans bien des cas, ces dernières s'avèrent efficaces. Une telle affirmation rappelle que certains enfants et adolescents sont particulièrement habiles à manipuler les situations sociales afin d'entretenir des dynamiques agressives desquels ils retirent des gains. Elle rappelle également que la légitimation de l'intimidation par le reste des élèves découle en grande partie du fait que ceux-ci

perçoivent plus d'avantages à se ranger du côté de l'intimidateur que de celui de la victime (Juvonen & Galvan, 2008). Comme l'expliquent Unnever et Cornell (2003), la principale caractéristique d'un environnement scolaire qui encourage la légitimation de l'intimidation est le fait que bien qu'une majorité d'élèves affirment ne pas approuver cette forme d'agression, ceux-ci croient également que ni leurs pairs ni les enseignants n'interviendront pour mettre un terme à un incident dont ils sont témoins. C'est ce sentiment d'impuissance qui trop souvent profite aux élèves intimidateurs, handicape les communautés scolaires et nourrit les inquiétudes.

Au cours de la dernière décennie, de nombreux programmes de prévention des dynamiques d'intimidation ont vu le jour. Bon nombre de ces programmes cherchent à sensibiliser les élèves et enseignants, à solidifier le tissu social des établissements scolaires et à intervenir auprès des élèves impliqués. Certains de ces programmes se sont montrés efficaces mais plusieurs n'ont pas fourni les retombées espérées (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Vreeman & Carroll, 2007). Ces résultats contradictoires soulèvent évidemment plusieurs questions sur les modalités d'implantation, de suivi et d'évaluation des interventions visant à contrer la violence à l'école (Ryan & Smith, 2009). Or, à la lumière de la présente recension d'écrits, il apparaît pertinent de chercher à mieux comprendre comment remédier à la perception de légitimité que revêtent les conduites d'intimidation aux yeux de certains élèves. Après tout, ceux-ci réagissent à l'environnement scolaire, non pas d'une façon objective, mais sur la base de l'interprétation qu'ils en font. Si l'élève intimidateur a bien comme objectif d'améliorer son statut social, de se divertir ou encore de communiquer des normes de vie informelles, on peut se demander si les milieux scolaires qu'ils fréquentent offrent suffisamment d'opportunités positives de combler ces besoins. Il ne faudrait pas non plus négliger les compétences sociales nécessaires aux élèves pour agir dans ce sens. Par exemple, Gini et ses collègues (Gini *et al.*, 2007a; Pozzoli & Gini, 2010) ont identifié certaines caractéristiques individuelles et contextuelles qui augmentent les chances pour les élèves témoins d'incidents d'intimidation de choisir d'intervenir en faveur de la victime, dont l'empathie et le sentiment d'efficacité. En ciblant ainsi les sources de légitimation de l'intimidation et en cherchant à réduire le sentiment d'impuissance des membres de la communauté scolaire, on peut espérer contribuer au maintien d'un climat scolaire favorable aux apprentissages et à la socialisation des élèves.

Références

- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Baron, L., Straus, M.A., & Jaffee, D. (1987). Legitimate violence, violent attitudes, and rape: a test of the cultural spillover theory. In R. A. Prentky & V. L. Quincey (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences* (pp. 78-110). New York: New York Academy of Sciences.
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' Attitudes and Beliefs About Bullying. *Journal of School Violence*, 4, 49 - 61.

- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Murray, D. M., Perry, C. L., & Forester, J. L. (2003). School Functioning and Violent Behavior among Young Adolescents: A Contextual Analysis. *Health Education Research, 18*, 389-403.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 32*, 69-86.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, M. L. (2009). A Social Disorganization Perspective on Bullying-Related Attitudes and Behaviors: The Influence of School Context. *American Journal of Community Psychology, 43*, 204-220.
- Calvete, E., & Orue, I. (2011). The Impact of Violence Exposure on Aggressive Behavior Through Social Information Processing in Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 38-50.
- Craig, W., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22-36.
- DeRosier, M. E., & Mercer, S. H. (2009). Perceived Behavioral Atypicality as a Predictor of Social Rejection and Peer Victimization: Implications for Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Psychology in the Schools, 46*, 375-387.
- Dishion, T.J., Dodge, K.A., & Lansford, J.E. (2008). Deviant by Design: Risks Associated with Aggregating Deviant Peers into Group Prevention and Treatment Programs. *Prevention Researcher, 15*, 8-11.
- Dodge, K. A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*, 349-371.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2008). Current Perspectives on Linking School Bullying Research to Effective Prevention Strategies. In T. W. Miller (Ed.), *School Violence and Primary Prevention*.
- Feder, L. (2007). Bullying as a public health issue. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 51*, 491-494.
- Ferguson, C.J., & Kilburn, J. (2009). The Public Health Risks of Media Violence: A Meta-Analytic Review. *The Journal of Pediatrics, 154*(5), 759-763.
- Frisen, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons for Victimization and Experience of Adults' Response. *Educational Studies, 34*, 105-117.
- Frisen, A., Jonsson, A., & Persson, C. (2007). Adolescent's Perception of Bullying: Who is Victim? Who is Bully? What can be Done to Stop Bullying? *Adolescence, 34*, 805-812.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A.H.N. (2006). From Indirect Aggression to Invisible Aggression: A Conceptual View on Bullying and Peer Group Manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612- 625.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007a). Determinants of Adolescents' Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007b). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The Role of Bystanders in Students' Perception of Bullying and Sense of Safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617-638.
- Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk

- Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hodges, E. V., Card, N. A., & Isaacs, J. (2003). Learning of aggression in the home and the peer group. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Eds.), *International handbook of research on violence*. New York: Westview Press.
- Horn, S. (2003). Adolescents' Reasoning About Exclusion From Social Groups. *Developmental Psychology*, 39(1), 71-86.
- Horn, S. (2006). Group Status, Group Bias, and Adolescents' Reasoning About the Treatment of Others in School Contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 208-218.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.
- Hunt, C. (2007). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12, 21-26.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009a). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004* : GRES.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009b). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005* : GRES.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer Influence in Involuntary Social Groups: Lessons from Research on Bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth*. New York: Guilford Press.
- Kerbs, J., & Jolley, J. (2007). The Joy of Violence: What About Violence is Fun in Middle-School? *American Journal of Criminal Justice*, 32, 12-29.
- Land, D. (2003). Teasing Apart Secondary Students' Conceptualizations of Peer Teasing, Bullying and Sexual Harassment. *School Psychology International*, 24, 147-165.
- Leadbeater, B.J., Banister, E. M., Ellis, W. E., & Yeung, R. (2007). Victimization and Relational Aggression in Adolescent Romantic Relationships: The Influence of Parental and Peer Behaviors, and Individual Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 359-372.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and Teasing: Social Power in Children's Groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Merrell, Kenneth W., Gueldner, Barbara A., Ross, Scott W., & Isava, Duane M. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26-42.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. F., & Coyne, i. (2009). Bullying in Different Contexts: Commonalities, Differences and the Role of Theory. *Aggression and Violent Behavior* 14, 146-156.
- Nash, J.K., & Sung Kim, J. (2007). Patterns of Change over Time in Beliefs Legitimizing Aggression in Adolescents and Young Adults: Risk Trajectories and Their Relationship with Serious Aggression. *Social Work Research*, 31, 231-240.
- Neal, J.W. (2010). Social Aggression and Social Position in Middle Childhood and Early Adolescence: Burning Bridges or Building Them? *The Journal of Early Adolescence*, 30 122-137.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School. *Child Development*, 76, 435 - 450.
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17, 24-46.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in Schools: What We Know and What We Can Do*. London: Blackwell.

- Peeters, M., Cillessen, A.H.N., & Scholte, R.H.J. (2009). Clueless or Powerful? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Pozzoli, T. , & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Prinstein, M.J., & Cillessen, A.H.N. (2003). Forms and Functions of Adolescent Peer Aggression Associated with High Levels of Peer Status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 310-342.
- Putallaz, Martha, Grimes, L.C., Foster, J.K., Kupersmidt, J.B., Coie, J.D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523–547.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. . (2006). They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*, 15, 176-204.
- Ryan, W., & Smith, J.D. (2009). Antibullying Programs in Schools: How Effective are Evaluation Practices? *Prevention Science*, 10, 248–259.
- 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, 1-15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims and Bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
- Schuster, B. . (2001). Rejection and Victimization by peers: Social Perception and Social Behavior Mechanisms. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press.
- Sijtsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. . (2009). An Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its Nature and Impacts in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. . (2004). *Bullying in schools: How Successful can Interventions Be?* Cambridge: University of Cambridge.
- Sutton, J. (2001). Bullies:Thugs or Thinkers? *The Psychologist*, 14, 530-534.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2001). Components of Machiavellian Beliefs in Children: Relationships with Personality. *Personality and Individual Differences*, 30, 137-148.
- Thornberg, R. (2010). School Children's Representations of Bullying Causes. *Psychology in the Schools*, 47, 311-327.
- Tisak, M. S., & Tisak, J. (1996). Expectations and Judgments Regarding Bystanders' and Victims' Responses to Peer Aggression Among Early Adolescents. *Journal of Adolescence*, 19, 383-392.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Twenge, J. M., Baumeister, R.F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56-66.
- Underwood, M. K. . (2003). *Social Aggression Among Girls*. New York Guilford Press.

- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. . (2003). The Culture of Bullying in Middle School. *Journal of School Violence, 2*, 5 - 27.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksm, A., & Dijkstra, J.K. (2010). The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences. *Child Development, 81*(2), 480-486.
- Villanueva, F., Bilbao, R.D., & Revilla Castro, J.C. (2006). La légitimation de la violence à la télévision et dans la vie sociale *Violence dans les médias : Les Politiques sociales*.
- Vreeman, M.C., & Carroll, A.E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archive Pediatric Adolescence Medecine, 161*, 78-88.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 367-385.
- Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health Care, 41*, S14-S21.