

Le bullying

Résultats d'une première étude sur un échantillon d'élèves du secondaire de la communauté française de Belgique

Gilles Brandibas, Pol Dupont, Dominique Leclercq

DANS LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 2006/2 N° 34 , PAGES 181 À 194
ÉDITIONS INSEI

ISSN 1957-0341

DOI 10.3917/nras.034.0181

Date de mise en ligne : 05/06/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2006-2-page-181?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [Cairn.info/copyright](http:// Cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Le *bullying*

Résultats d'une première étude sur un échantillon d'élèves du secondaire de la communauté française de Belgique

Gilles BRANDIBAS ¹, Pol DUPONT ²
Dominique LECLERCO ³

Résumé : Les comportements de violence à l'école font souvent l'objet de débats scientifiques et médiatiques, souvent en raison de leur aspect spectaculaire. S'il est des phénomènes de violence moins connus, c'est peut-être parce qu'ils sont plus insidieux. Cette étude aborde le harcèlement entre élèves, ou *bullying*, à partir d'éléments descriptifs de ce phénomène dans la communauté française de Belgique. Les taux de prévalence sont proches de ce qui est rencontré par ailleurs et mettent en évidence son importance, tant chez les filles que les garçons, pourtant réputés plus violents. Cette étude interroge enfin les corollaires psychoaffectifs et comportementaux du *bullying*, montrant que les victimes présentent des troubles somatiques et anxieux, tandis que les agresseurs montrent des problèmes d'absentéisme et de conduite.

Mots-clés : Auteurs - *Bullying* - Différences - Élèves de l'enseignement secondaire - Harcèlement à l'école - Victimes.

LE BULLYING

Voici un terme maintes fois utilisé dans la communauté scientifique anglophone depuis une trentaine d'années. C'est un phénomène courant dans tous les pays industrialisés, notamment dans les écoles. Pourtant sa traduction en français reste difficile tant il s'inscrit entre les deux notions par trop devenues vagues de *harcèlement* et de *violence*. Certes, ces deux notions sont très étudiées, mais elles revêtent aujourd'hui tant de connotations idéologiques qu'elles en deviennent floues.

S'il peut être repéré dans tout groupe humain, par exemple en prison (Ireland, 2002), il est surtout étudié dans l'école. Il s'agit de la répétition d'actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves envers un élève le plus souvent seul, plus faible, le

1. Psychologue clinicien, docteur en psychologie. ITEF (Institut toulousain pour l'enfance et la famille). Foyer de Gaillardie, 106, chemin de Gaillardie 31100 Toulouse CEDEX. Tél. : 05 34 36 45 45. Fax : 05 34 36 45 46. Mél : gillesbrandibas@aol.com. IUFM Midi-Pyrénées ERT 34 Hypermédias et Apprentissages 56, avenue de l'URSS 31078 Toulouse Cedex.

2. Professeur ordinaire à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, INAS, Université de Mons-Hainaut 18, place du Parc 7000 Mons Belgique.

3. Psychologue clinicienne, assistante à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, INAS, Université de Mons-Hainaut.

déséquilibre des forces étant un critère prégnant dans la caractérisation du bullying (Olweus, 1993).

Vettenburg (1999) souligne que les seules études entreprises sur le phénomène de bullying en Belgique l'ont été sur des échantillons de la communauté flamande. Or, faire l'analyse de ce qu'est le bullying au sein d'une communauté scolaire est une démarche différente des études habituelles sur la violence. En effet, il s'agit plus particulièrement de rendre compte de problèmes de comportements spécifiques, liés à des agressions physiques et psychologiques, à des stratégies globales d'isolement, et pour lesquels les répercussions, même si elles peuvent être importantes, n'en sont que trop banalisées.

Initiées par Olweus en Norvège puis en Suède, ces études sont la conséquence du constat, par les chercheurs et les praticiens, d'inquiétants symptômes, de troubles (dépression, suicide, somatisation, absentéisme) chez des enfants pour lesquels c'était plutôt inhabituel : des suicides et des tentatives de suicide chez des enfants durant la période de latence, par exemple.

À partir de là, de nombreuses études ont été entreprises sur ce sujet (Boulton & Smith, 1994 ; Brandibas, Jeunier & Favard, 2002 ; Hazler, Carney, Green *et al.*, 1997 ; Olweus, 1996, 1999a ; Rigby & Slee, 1991 ; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997 ; Slee & Rigby, 1993 ; Wolke & Stanford, 1999), tant pour caractériser les profils des différents acteurs, pour proposer des actions d'intervention et de prévention, pour décrire les représentations de chacun sur le sujet, que pour tenter d'expliquer certaines composantes du phénomène.

LES ACTEURS

La répétition des agressions envers des victimes jugées faibles par le groupe, plutôt *différentes* de leurs camarades d'école, accroît leur isolement social déjà important.

Les victimes du *bullying* sont en effet fragiles physiquement, « *frêles ou menues* » (Olweus, 1996), mais surtout pourvues de peu de capacités relationnelles, leur introversion étant souvent vécue comme une forme de rejet ou de suffisance par leurs pairs.

L'isolement social favorise la victimisation, d'autant plus qu'il s'agit pour les agresseurs, du moins ceux qui initient le bullying, d'assurer un leadership et une image forte auprès du groupe.

Les agresseurs, ou auteurs, se caractérisent en effet par une volonté d'afficher et d'affirmer une puissance relative, par la force, ainsi que peu d'empathie, une tendance à l'extraversion, à l'impulsivité qui se manifeste notamment par une propension à réagir par la colère (Brandibas, 2005b).

Entre ces deux acteurs, victime et agresseur, se situent quelques élèves moins nombreux qui se placent sous l'influence du leader, se rassurant dans l'appartenance au groupe, mais qui parfois prennent eux-mêmes la place de victimes, ce sont les suiveurs.

LES ACTES DE BULLYING

Deux grands types d'actes peuvent être distingués : les actes directs et les actes indirects. Les actes directs sont ceux qui se rapprochent le plus de la violence. Il

s'agit pour les premiers d'agressions qui peuvent être physiques (coups de pieds, bousculades) ou verbales (menaces, insultes), le tout rappelons-le selon une fréquence plus ou moins importante, et dans le but d'isoler socialement, de nuire à la victime. Les actes indirects sont la mise en place de stratégies d'isolement des victimes, par leur mise à l'écart, la propagation de rumeurs et d'une mauvaise réputation.

La première forme se manifeste surtout chez les garçons qui agressent d'autres garçons tandis que la deuxième forme se manifeste surtout chez les filles qui agressent d'autres filles (Björkqvist, 1994).

Ces faits se localisent dans la cour de récréation ou les zones de passages (toilettes et couloirs) mais aussi dans les zones surveillées et régies par les adultes, comme la salle de classe ou la cantine (Olweus, 1996).

PRÉVALENCE

Wolke & Stanford (1999) constatent qu'une majorité des recherches effectuées depuis les années 70 s'intéressent aux populations d'élèves âgés de 8 à 15 ans.

Étude	Échantillon	Pays	Résultats		
			Auteurs	Victimes	A/V
Boulton & Underwood (1992)	296 de 8-9 ans et 11-12 ans	Grande-Bretagne	17,1 %	20,6 %	
Brandibas, Jeunier, & Favard (2002)	12 ans	France	17,85 %	9,69 %	
Hirano (1992)*	10-11 ans	Japon	12 %	15 %	
Natvig, Albrektsen & Qvarnström (2001)	1003 élèves de 13 à 15 ans	Norvège	41+33**	50+18**	23+9**
Olweus (1984)*	8-11 ans	Norvège	7 %	9 %	
Rigby & Slee (1991)	685 de 6 à 16 ans	Australie		14 %	
Salmivalli & Nieminen (2002)	1062 élèves de 10 à 13 ans	Finlande	10,6 %	6,2 %	1,9 %
Slee & Rigby (1993a)	422 de 7 à 13 ans	Australie		8 %	
Wolke & Schulz (1997)*	7-8 ans	Allemagne	17 %	21 %	

* cités par (Wolke, Dieter & Stanford, Katherine, 1999).

** en terme de fréquences pour les garçons et pour les filles.

Tableau 1: taux de prévalence du bullying relevés en primaire et secondaire dans différents pays.

Le tableau illustre combien les taux de prévalence relevés dans la littérature peuvent être variés. La plupart des auteurs s'accordent à penser que ces variations sont tantôt le fruit de différences méthodologiques d'évaluation du phénomène, tantôt le fruit de différences d'échantillonnages (Brandibas, Gaspard, Jeunier & Fourasté, 1999). Toujours est-il que ces résultats nous interrogent également sur l'importance de ce phénomène au sein de la population des élèves. Les taux varient donc de 7 à 17 % pour les auteurs, et de 6 à 20 % pour les victimes (Boulton & Smith, 1994,

Brandibas, Jeunier & Favard, 2002 ; Hazler, Carney, Green et al., 1997 ; Olweus, 1996 ; Rigby & Slee, 1991 ; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997 ; Slee & Rigby, 1993 ; Wolke & Stanford, 1999).

S'il est reconnu que les auteurs sont (presque) toujours plus âgés que leurs victimes, il n'en reste pas moins que le phénomène de *bullying* diminue avec l'âge. Olweus (1999) l'explique par le fait que les élèves deviennent moins vulnérables en grandissant ou qu'ils développent des stratégies d'évitement ou de contournement plus efficaces. L'objet de cette étude est d'apporter un premier éclairage à l'importance et à la caractérisation du *bullying* dans la population des élèves de la communauté française de Belgique. Il s'agit donc d'une étude préliminaire pour laquelle nous avons choisi de nous concentrer sur les deux premières années du secondaire, les autres niveaux étant investigués ultérieurement. Les résultats ne seront certes que parcellaires et peu généralisables à la population scolaire de la communauté française de Belgique, mais nous fournirons sans doute les premiers indicateurs précieux venant étayer notre souci d'argumenter la nécessité d'enquêtes plus importantes et d'une politique de prévention que nous défendons. Il s'agit donc d'une première étape dans ce que nous espérons une étude plus globale.

MÉTHODE

Échantillon

Notre échantillon de départ est composé de 331 élèves de 1^{re} et 2^e années du secondaire. Afin de garantir la rigueur de nos analyses statistiques, nous n'avons conservé que les questionnaires qui étaient correctement remplis. Les questionnaires sur lesquels la sincérité du répondant est incertaine ou qui étaient estimés insuffisamment renseignés étaient éliminés. Il en reste 297 considérés comme valides.

L'échantillon restant est composé de 47,5 % de garçons et de 52,5 % de filles. 51,5 % sont en 1^{re} année et 48,5 % en 2^e année.

Ils sont âgés de 12 à 16 ans, la majorité ayant 13 (39,7 %) et 14 ans (43,8 %).

Instrument

Nous avons utilisé la traduction française d'un instrument développé par Rigby et Slee, le *Peer Relation Questionnaire* (Rigby & Slee, 1993).

Après une première traduction, l'échelle a été retraduite en anglais par un non-initié mais expert dans la langue. Cette seconde version a été comparée à la version originale. Les deux versions étant proches, la traduction a été considérée comme juste et acceptée par un jury de trois experts, autrement dits des chercheurs, psychiatres et psychologues. Cet outil a déjà été utilisé dans sa version francophone, à l'occasion d'une autre recherche (Brandibas, Jeunier & Favard, 2002).

Les éléments de validation interne et externe de cet outil seront publiés ultérieurement.

La tendance à être agresseur regroupe les comportements agressifs et bagarreurs, et la propension à *embêter* les plus faibles. Elle est agrémentée de questions

portant sur la sociabilité et de l'adaptation au milieu scolaire (qui différencient des types d'auteurs).

Les questions qui permettent de caractériser les victimes abordent les dimensions spécifiques du *bullying*:

- son inscription dans le temps (la fréquence) ;
- le type d'agressions subies.

Par ailleurs, des questions interrogent les victimes sur leur ressenti, ainsi que sur les réactions et ce qu'elles préconisent comme solutions à leurs problèmes.

La victimisation est évaluée après la description du *bullying*, intitulé harcèlement et brimade dans le questionnaire. Nous considérons comme victime tout élève qui se déclare être l'objet de harcèlement ou de brimade au moins une fois par semaine.

Voici la consigne qui définissait pour les élèves le *bullying*, et après laquelle apparaissaient des questions portant sur la victimisation :

« Être Harcelé (e) par quelqu'un »	Explication
Il arrive que des élèves soient harcelé(e)s par d'autres élèves. Par exemple, on les bouscule TRES SOUVENT, on les frappe SANS RAISON SERIEUSE, on les embête SANS CESSER, on se moque d'eux méchamment ou encore on les rejette du groupe, on les empêche ou on leur interdit de jouer et de parler avec d'autres. Mais ce n'est pas vraiment du harcèlement quand deux élèves se disputent pour des raisons valables et surtout quand ils ont la même force physique.	

À ce questionnaire, nous avons ajouté des questions permettant d'évaluer l'image de soi (dépressivité, plaintes somatiques...) et les conduites à risques (racket, conduites violentes, déscolarisation...). L'élaboration de ces questions repose sur une enquête épidémiologique menée en France par Choquet et Ledoux (1994).

RÉSULTATS

Les premiers résultats que nous allons proposer concernent la prévalence du phénomène. Nous examinerons ensuite quelles peuvent être les conséquences (ou les corollaires) de la victimisation et de la position d'agresseur, notamment au niveau des conduites et de l'image de soi.

Premiers taux de prévalence du bullying parmi les élèves de 1^{re} et 2^e années du secondaire

Classe		Non victime	Victime	Total
1 ^{re} Secondaire	Garçons	61	20	81
	Filles	62	10	72
	Total	123	30	153
2 ^e Secondaire	Garçons	49	11	60
	Filles	76	8	84
	Total	125	19	144

Tableau 2 : victimisation, répartition selon la classe et le sexe.

Les victimes sont 49, soit 16,5 % de l'échantillon. 30 sont en 1^{re} année et 19 en 2^e année, sans que cette différence soit significative ($\chi^2 = 2,21$ à $P = .13$). Plus de garçons que de filles se déclarent victimes, soit 31 sur 49 ($\chi^2 = 5,86$ à $P = .01$).

Classe		Non auteur	Auteur	Total
1 ^{re} Secondaire	Garçons	70	11	81
	Filles	66	6	72
	Total	136	17	153
2 ^e Secondaire	Garçons	43	17	60
	Filles	65	19	84
	Total	108	36	144

Tableau 3 : position d'auteur, répartition selon la classe et le sexe.

Les auteurs sont 53, soit 17,84 % de l'échantillon. Ils sont plus nombreux en 2^e année ($\chi^2 = 9,76$ à $P = .00$), et aussi bien des filles (25) que des garçons (28).

Ces deux taux nous ramènent au **tableau 1** : nous relevons autant d'auteurs que dans les autres études et autant de victimes.

Ce qui est remarquable dans ce résultat tient en ce que les filles sont aussi nombreuses que les garçons, alors que, comme le montrent Boulton et Underwood (1992), Olweus (1996), Rigby, et Slee (1991) ou encore Vettenburg (1999), les auteurs sont majoritairement des garçons.

Les lieux

Lieu	Fréquence
Dans la cour	211, soit 71 %
Dans les couloirs	104, soit 35 %
À la sortie et à l'extérieur de l'école	94, soit 31,6 %
Dans les WC	56, soit 18,9 %
Dans la classe	47, soit 15,8 %
Sur le chemin en allant à l'école	43, soit 14,5 %
À la cantine	39, soit 13,1 %

Tableau 4 : les lieux dans lesquels les élèves situent le *bullying*.

Nous avons demandé aux élèves dans quels endroits ils repéraient les actes de *bullying*, qu'ils en soient acteurs ou non. Une forte majorité les situe dans la cour de récréation, que nous interprétons comme le lieu dans lequel se développe une micro-société et dans lequel les élèves en profitent pour extérioriser la frustration d'un cadre parfois rigide. Notons également qu'une partie de ces faits se déroulent dans les couloirs, sortie de l'école ou extérieur, ou encore les WC. Ce sont des lieux de passage plus difficile à surveiller, ce qui explique peut-être qu'ils favorisent le

développement du *bullying*. Enfin, notons qu'une partie des élèves déclarent être victimes, auteurs ou spectateurs de faits de *bullying* dans la classe ou à la cantine. Ces réponses paraissent surprenantes car il s'agit bien de lieux surveillés par les adultes et régis par des règles de vie de groupe. Cela nous montre combien il peut être difficile pour l'adulte de repérer ce phénomène, de ne pas banaliser des faits apparemment anodins mais qui peuvent avoir des résonances psychiques très importantes et très douloureuses.

Le *bullying* peut prendre plusieurs formes selon le lieu où il se produit et ainsi passer plus inaperçu. Par exemple, une bousculade à la cantine peut facilement ne pas être remarquée par les adultes contrairement à des menaces et à des coups qui eux auraient plutôt tendance à se produire dans des coins moins surveillés.

COROLLAIRES

Nous avons également évalué certaines dimensions comportementales et psychiques. Il s'agit des plaintes somatiques, des affects anxio-dépressifs, de l'absentéisme scolaire et des conduites violentes (vues d'une manière générale hors du seul cadre du *bullying*).

Nous avons produit les résultats illustrant les liens ou l'absence de liens entre ces dimensions et le fait d'être victime ou pas, et le fait d'être auteur ou pas. Nous discuterons ensuite de possibilités d'interprétation de ces relations.

	Nombre de victimes concernées (sur 49)	Khi-deux
Plaintes somatiques	6 peu de troubles 35 troubles fréquents	$\chi^2=13,43$ à $P=.001$
Affects anxio-dépressifs	12 ont des signes dépressifs 4 une symptomatologie dépressive	$\chi^2=10,34$ à $P=.01$
Absentéisme scolaire	6 absentéisme occasionnel 2 absentéisme régulier	Non significatif
Conduites violentes	2 violence occasionnelle 1 violence régulière	Non significatif

Tableau 5: relation entre des dimensions comportementales et affectives et le fait d'être victime de *bullying*.

Le tableau ci-dessus nous montre clairement une relation entre le fait d'être victime du *bullying* et les dimensions appartenant au registre psychoaffectif. En effet, les victimes sont statistiquement plus nombreuses à exprimer des plaintes somatiques et à souffrir d'affects anxio-dépressifs que les élèves qui ne sont pas victimes. 41 élèves victimes sur 49 expriment des plaintes somatiques, dont 35 de manière fréquente. 16 ont des affects anxio-dépressifs, dont 4 une symptomatologie dépressive. Par contre, nous n'observons aucune relation entre l'absentéisme scolaire et les conduites violentes et la victimisation.

	Nombre d'auteurs concernés (sur 53)	Khi-deux
Plaintes somatiques	16 peu de troubles 20 troubles fréquents	Non significatif ($\chi^2=5,41$ à $P=.06$)
Afectifs anxio-dépressifs	5 signes dépressifs 5 symptomatologie dépressive	Non significatif
Absentéisme scolaire	13 absentéisme occasionnel 8 absentéisme régulier	$\chi^2=16,63$ à $P=.00$
Conduites violentes	9 violence occasionnelle 7 violence régulière	$\chi^2=22,49$ à $P=.00$

Tableau 6: relation entre des dimensions comportementales et affectives et le fait d'être auteur de *bullying*.

Le tableau ci-dessus nous illustre un profil différent des auteurs par rapport aux victimes. Si ces dernières se caractérisaient par une plus grande prégnance des variables psychoaffectives, les auteurs eux se différencient par un comportement spécifique. En effet, les résultats statistiquement significatifs concernent les deux comportements évalués, c'est-à-dire l'absentéisme scolaire et les conduites violentes. 21 auteurs déclarent avoir un absentéisme scolaire, dont 8 régulièrement. 16 ont des conduites violentes, dont 7 de manière régulière. Ces chiffres sont significativement supérieurs à ceux observés chez les élèves non auteurs de *bullying*. Comparativement, 18 élèves sur 244 non auteurs ont des conduites violentes et 28 sur 244 ont de l'absentéisme scolaire).

DISCUSSION

Voici donc les premiers résultats d'une étude menée auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire de la Communauté française de Belgique. Ils nous apprennent en premier lieu que le phénomène du *bullying* est aussi présent dans cette communauté que dans la Communauté flamande et que dans les autres pays. Vettenburg (1999) cite les résultats de Van Oost & Stevens (1994) qui constatent 12,3 % en secondaire, ainsi que 15,2 % de victimes. Notre étude nous montre 17 % d'auteurs et 16 % de victimes. Le résultat de Van Oost et Stevens doit pourtant être discuté car sont référés 3,9 % d'auteurs et 6,4 % de victimes « *au moins une fois par semaine* ». Le critère de la fréquence hebdomadaire est celui le plus communément admis (Arora, 1996 ; Olweus, 1997) et il semble au regard du résultat rapporté par Vettenburg que Van Oost considère le *bullying* à partir de fréquences moins importantes. Nous touchons là un point de discussion que nous aborderons dans un autre article et qui concerne la difficulté d'évaluer le phénomène de *bullying* en lien avec le choix des instruments de mesure et leur cotation.

Toutefois, pour en revenir à nos résultats, les taux de prévalence de 16 % de victimes et 17 % d'auteurs sont voisins de ce que nous avons cité dans le tableau 1. Notons d'une part que le fait de trouver plus de garçons est également habituel (Randall, 1995) tandis que l'égalité entre filles et garçons, comme nous l'avions remarqué dans nos résultats, est moins souvent reconnue.

Nous avons également proposé d'explorer les liens qu'il pouvait y avoir entre le fait d'être un acteur du *bullying*, victime ou agresseur (auteur), et certaines dimensions

comportementales (absentéisme scolaire et conduites violentes) et psychoaffectives (plaintes somatiques et affects anxio-dépressifs). Nous avons montré une relation entre les premières et le fait d'être agresseur, puis entre les secondes et le fait d'être victime. Il est tentant à partir de ces résultats d'énoncer un lien de causalité. Par exemple, on pourrait arguer que les victimes souffrent de problèmes psychoaffectifs d'une manière plus importante en raison de leur victimisation. De la même façon, on pourrait dire que les auteurs sont plus enclins à être violents ou à enfreindre la règle (absentéisme) du fait de leur propension à victimiser d'autres élèves. En l'état, il nous semble hasardeux d'énoncer un quelconque lien de causalité entre ces dimensions et le statut d'acteur du *bullying*, car il s'avère que ces liens peuvent être lus dans les deux sens, sans que ce soit discutable. Ce que nous voulons énoncer par là est que la relation que nous observons montre plus une interrelation, par exemple entre la victimisation et les problèmes psychoaffectifs, fruit d'un renforcement commun, par une succession de phénomènes de feed-back. Par exemple la propension à souffrir, à être anxieux, à somatiser peut participer à la constitution d'un profil de victime, car les auteurs s'en prennent plus facilement à des *faibles*. De plus, une fois le processus de victimisation enclenché, les affects anxieux et dépressifs, les somatisations peuvent aller en s'aggravant. Slee & Rigby (1993) relèvent d'ailleurs que les victimes ont une estime de soi plus faible et qu'elles sont plus introverties. Ils considèrent que ces caractéristiques peuvent être en partie à l'origine de leur victimisation. Il serait intéressant à partir de là d'approfondir nos connaissances sur les profils psychologiques des victimes.

Les mêmes auteurs décrivent les agresseurs comme ayant peu d'empathie et comme étant plutôt extravertis. Ils nous montrent par ailleurs que les agresseurs obtiennent un score élevé à l'échelle *psychotisme* de Eysenck (Eysenck & Eysenck, 1971), c'est-à-dire qu'ils ont tendance à être insensibles, cruels, et égocentriques⁴, peu enclins à percevoir l'impact de leurs actes sur leur environnement. L'absentéisme scolaire et les conduites violentes que nous relevons chez les agresseurs sont peut-être le résultat de ces caractéristiques. Ces comportements sont en effet favorisés par une tendance à réagir dans la spontanéité, le *plaisir immédiat*, sans se soucier ni des conséquences de leurs actes ni de la règle sociale qui les interdit. Ces comportements associés au *bullying* seraient peut-être la résultante d'une tendance dont le psychotisme est le vecteur.

Ces premiers résultats illustrent donc que le phénomène de *bullying* peut être important au sein de nos écoles secondaires. Ils doivent naturellement être confortés par d'autres études plus importantes et plus larges. Toutefois, nous pouvons relever que les taux constatés ne sont pas anodins et nous amènent à nous interroger sur des possibilités d'actions de prévention et de repérage du *bullying*.

Après une exploration dans des établissements français (Brandibas, 2005a; Brandibas, Jeunier et Favard, 2002; Brandibas et Jeunier, 2004) cette seconde étape vient nous conforter dans la nécessité de défendre des projets de recherche-action pour faire face au *bullying*, à l'instar de ce que propose Olweus (1999b). À cette fin, nous avons enclenché, dans une équipe de recherche de l'IUFM Midi-Pyrénées, l'ERT 34 Hypermédias et Apprentissages, un projet alliant recherche et partenariat

4. Nous retenons ici que les caractéristiques du psychotisme qui intéressent notre argument.

de formation et de prévention. Il s'agit dans un premier temps, par la voie de la formation continue, de s'adresser à des établissements scolaires qui en ont exprimé le souci et de les informer du phénomène, de ses tenants et aboutissants, pour en écrire ensuite collégalement un projet d'intervention.

Intervenir et prévenir le *bullying* nécessite en effet dans un premier temps la sensibilisation et l'adhésion des acteurs de l'école, en l'occurrence les adultes. Leur formation est donc un élément central de la prévention, alliée dans un second temps à une enquête par questionnaire, enquête dont les deux avantages sont de fournir des résultats de prévalence et des indications sur les modalités particulières d'intervention et de commencer à informer les élèves que ces situations, banalisées, restent inacceptables dans une vie en société.

Ainsi, le questionnaire permet tant d'évaluer l'importance du phénomène que de relever des éléments sur ce qui le caractérise : les lieux, les moments, les acteurs, les conséquences...

C'est lors des formations que nous construisons avec les adultes de l'école des choix en terme de prévention et d'intervention, choix qui se déclinent selon la préconisation d'Olweus en trois niveaux : le niveau institutionnel, le niveau de la classe et le niveau individuel.

Au niveau institutionnel, il s'agit d'informer de ce que l'école compte établir en terme de prévention et d'intervention, de proposer des débats et des lieux d'écoute pour les victimes potentielles, d'augmenter la vigilance sur des lieux évalués comme sensibles, et d'impliquer les parents dans les débats. Par ailleurs, la prévention peut dépasser le cadre du *bullying* et s'étayer par une réflexion sur l'aménagement des lieux et du temps, sur la mobilisation des adultes, tous intervenants potentiels, sur les sanctions et leur explicitation, sur le règlement intérieur, voire même sur le projet d'établissement...

Au niveau de la classe, il s'agit de mener une réflexion sur les règles de vie de la classe, sur les sanctions, sur des *conseils de classes* réunissant enseignants et élèves sur la vie de la classe, de favoriser l'apprentissage coopératif... Dans tous les cas, même si certaines de ces préconisations existent déjà, telle l'heure de vie de classe, il n'en reste pas moins que son utilisation à des fins de prévention du *bullying* et plus loin son inscription dans l'élaboration collective d'un projet de vie en groupe apportent un atout supplémentaire répondant à des objectifs plus précis.

Au niveau individuel, il s'agit de la réponse telle que nous la défendons lors de faits de *bullying* avérés et identifiés, à savoir une réponse individualisée et qui ne se fait pas face au groupe classe, une réponse qui s'adresse aux victimes, les rencontrant pour les soutenir et leur signifier de notre intention de les protéger, de les aider à se défendre face aux agresseurs (défense non violente, cela va de soi), et qui s'adresse aux agresseurs, les rencontrant pour les mettre en garde, les informer que ce mode de fonctionnement ne peut être accepté, et si nécessaire pour les sanctionner lors de faits précis, identifiés, ponctuels.

En dehors des trois niveaux que nous venons de décliner, notre projet actuel est de proposer aux chefs d'établissement la possibilité d'avoir accès au questionnaire sur Internet, permettant aux élèves d'y répondre directement, pour ensuite obtenir des résultats et des axes de prévention. ■

Bibliographie

- BJÖRKQVIST (K.), « Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: a review of recent research », *Sex Roles*, 30, 1994, 177-188.
- BOULTON (M.) et SMITH (P. K.), « Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance », *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 1994, 315-329.
- BOULTON (M.J.) & UNDERWOOD (K.), « Bully/Victim Problems Among Middle School Children », *British Journal of Educational Psychology*, 62, 1992, 73-87.
- BRANDIBAS (G.), « Santé psychique et scolarité », *Diversité*, n° 143, 2005, 81-90.
- BRANDIBAS (G.), « Conceptualisation d'un type de violence scolaire : le bullying », in G. BRANDIBAS et R. FOURASTÉ, *Les accidentés de l'école*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- BRANDIBAS (G.), GASPARD (J.-L.), JEUNIER (B.) & FOURASTÉ (R.), « Comportements de harcèlement et de brimade dans les écoles secondaires », in *5^e Congrès International de l'International Society for Adolescent Psychiatry*, Aix-en-Provence, Juillet 1999.
- BRANDIBAS (G.), JEUNIER (B.) & FAVARD (A.-M.), « Comportements de harcèlement à l'école : premiers éléments descriptifs d'une étude menée auprès de collégiens en classe de sixième et cinquième », *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 12(3), 2002, 103-108.
- CHOQUET (M.) & LEDOUX (S.), *Adolescents, enquête nationale*, Inserm, Paris, 1994.
- EYSENCK (H.J.) & EYSENCK (S.B.G.), *Inventaire de personnalité d'Eysenck*, Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1971.
- HAZLER (R.), CARNEY (J.), GREEN (S.), *et al.*, « Areas of Expert Agreement on Identification of School Bullies and Victims », *School Psychology International*, 18, 1997.
- HIRANO (K.), « Bullying and victimization in Japanese Classrooms » in *Spain: European Conference on Developmental Psychology*, 1992.
- IRELAND (J.L.), « A recent bullying survey », *Prison Service Journal*, 27-29, 2002.
- NATVIG (G.K.), ALBREKTSSEN (G.) & QVARNSTRØM (U.), « Psychosomatic symptoms among victims of school bullying », *Journal Of Health Psychology*, 6, 2001, 365-377.
- OLWEUS (D.), « Aggressors and their victims: bullying at school », in N. FRUDE & H. GAULT (Eds.), *Disruptive behaviors in schools* (p. 57-76), John Wiley, New York, 1984.
- OLWEUS (D.), « Bully/victim problems in school », *Prospects*, 26, 1996, 331-359.
- OLWEUS (D.), « Norway », in P.K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER TAS, D. OLWEUS, R. F. CATALANO & P. SLEE (Eds.), *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective* (p. 28-48), Routledge, London, 1999.
- OLWEUS (D.), *La violence entre élèves, harcèlements et brutalités*, ESF, Paris, 1999.

RIGBY (K.) & SLEE (P.T.), « Bullying Among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes Toward Victims », *Journal Of Social Psychology*, 131, 1991, 615-627.

RIGBY (K.) et SLEE (P.T.), *The Peer Relations Questionnaire*, University of South Australia, Adelaide, 1993.

RIVERS (I.) et SMITH (P.K.), « Types of Bullying Behaviour and Their Correlates », *Aggressive Behavior*, 20, 1994, 359-368.

SALMIVALLI (C.) & NIEMINEN (E.), « Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims », *Aggressive Behavior*, 28, 2002, 30-44.

SALMIVALLI (C.), HUTTUNEN (A.) et LAGERSPETZ (K.M.J.), « Peer Networks and Bullying in Schools », *Scandinavian Journal Of Psychology*, 38, 1997, 305-312.

SLEE (P.T.) & RIGBY (K.), « Australian School Children'S Self Appraisal of Interpersonal Relations: the Bullying Experience », *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 1993, 273-282.

SLEE (P.T.) & RIGBY (K.), « The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys », *Personality and Individual Differences*, 14, 1993, 371-373.

SLEE (P.T.), « Bullying: a Preliminary Investigation of Its Nature and the Effects of Social Cognition », *Early Child Development and Care*, 87, 1993, 47-57.

SLEE (P.T.), « Bullying: Health Concerns of Australian Secondary School Students », *International Journal Of Adolescence And Youth*, 5, 1995, 215-224.

VAN OOST (P.) & STEVENS (V.), « Pesten op school: ontwikkelen en introduceren van een actieprogramma. Achtergronden, structurele voorwaarden, de rol van het beleid (Bullying in school: development and introduction of an action programme). Backgrounds, structural conditions, the role of policy », *Tijdschrift voor onderwijsrecht en -beleid*, 2, 1994, 100-108.

VETTENBURG (N.), « Belgium », in P.K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER TAS, D. OLWEUS, R.F. CATALANO & P. SLEE (Eds.), *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective* (p. 187-204), Routledge, London, 1999.

WOLKE (D.) & SCHULZ (H.), « Bullying bei Grundschulkindern: Prävalenz, Schulfaktoren und Täter-opfer Charakteristiken », in J. GLÜCK (Ed.), *13. Tagung Entwicklungspsychologie: Kurzfassungen* (Wien: Abtlg. fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie, Institut fuer Psychologie, 1997).

WOLKE (D.) & STANFORD (K.), « Bullying in School Children », in D. MESSER & S. MILLAR (Eds.), *Developmental Psychology*, Arnold Publisher, London 1999.

ANNEXE

Version courte du *Peer Relation Questionnaire*

(Rigby, K. & Slee, P.T., 1993) par Brandibas, G., Jeunier, B. et Gaspard, J.-L)

01. J'aime faire du sport.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
02. J'ai de bonnes notes en classe.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
03. D'autres élèves se moquent de moi à l'école.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
04. J'en fais voir de toutes les couleurs aux élèves trop gentils.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
05. J'aime me faire des amis à l'école / au collège.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
06. Je fais du bruit, le clown et me fais remarquer en classe.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
07. Je sens que je ne peux pas faire confiance aux autres.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
08. Je suis embêté(e) par les autres.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
09. Je fais partie d'un groupe qui embête les autres.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
10. J'aime défendre les élèves qui sont souvent embêtés.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
11. J'aime que les autres me craignent.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
12. Les autres m'excluent et me rejettent délibérément.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
13. Je participe aux bagarres.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
14. J'aime montrer aux autres que je suis le chef.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
15. Je partage mes affaires avec les autres.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
16. J'aime ennuyer les plus faibles.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
17. J'aime me disputer avec ceux que je peux battre facilement.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
18. Les autres se moquent de moi.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
19. Je me fais frapper et bousculer par les autres.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent
20. J'aime aider les autres.
 Jamais De temps en temps Assez souvent Très souvent