

BULLYING ET IDENTITÉ : DÉTÉRIORATION IDENTITAIRE ET ALTÉRATION DES CROYANCES¹

Barbara Houbre

Université de Metz – UFR SHA
Barbara.houbre@univ-metz.fr

Gustave-Nicolas Fischer

Escola Superior de Educação João de Deus

Jean-Baptiste Lanfranchi

Université de Metz-UFR SHA
lanfranchi@univ-metz.fr

Yann Auxéméry

Hôpital militaire Legouest
yann.auxemery@hotmail.fr

Virginie Dodeler

Université de Rennes
virginie.dodeler@orange.fr

Cyril Tarquinio

Université de Metz – UFR SHA
ctarquinio@aol.com

Résumé

Les agressions entre élèves en milieu scolaire constituent un problème grandissant. Le *bullying* peut être défini comme toutes formes de violences physiques ou mentales répétées, effectuées par un ou plusieurs individus sur une personne qui n'est pas capable de se défendre elle-même (Roland & Idsoe, 2001). Cette étude longitudinale a pour objectif d'observer le lien entre ces agressions, l'expression identitaire et les croyances fondamentales des élèves. 524 élèves âgés de 8 à 12 ans ($m=9.94$, $SD=0.78$) ont participé à l'étude. Les résultats montrent que près de 30% des élèves est victime de *bullying*. Par ailleurs, la fréquence des agressions semble être négativement liée à l'expression des concepts de soi et aux croyances fondamentales.

¹ Remerciements: Les auteurs tiennent à remercier l'inspection académique de la Moselle, les différents chefs d'établissement, les enseignants, les élèves ainsi que toutes les personnes ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette étude.



Ces dimensions seraient affectées à long terme par la victimation. Ces différents résultats sont débattus à la lumière des travaux réalisés dans le domaine de la «*Constructiviste Self Development Theory*».

Mot-clefs: Bullying; Concept de soi; Croyances fondamentales.

Abstract

Violence among students at school is an ever-growing problem. Bullying can be defined as all forms of repeated physical or mental violence performed by an individual on another person who is not capable of defending him/herself (Roland & Idsoe, 2001). The aim of this longitudinal study is to observe the links between, the bullying on the one hand and the expression of self-concepts and fundamental assumptions on the other hand. The sample was composed of 524 pupils ages 8 to 12 ($m=9.44$, $SD=0.78$). The results show that nearly 30% of students are victims of bullying. Moreover, the frequency of attacks appears to be negatively related to the expression of self-concepts and beliefs. These dimensions are long-term, affected by victimization. These different results are discussed in the light of work in the area of «*Constructivist Self Development Theory*».

Keywords: Bullying; Self-concept; Beliefs.

Resumo

A violência entre os alunos na escola é um problema crescente. O *bullying* pode ser definido como todas as formas de violência física ou mental repetidas, realizadas por um ou mais indivíduos sobre uma pessoa incapaz de se defender a si próprio (Roland & Idsoe, 2001). Este estudo longitudinal pretende observar a relação entre estas agressões, e o auto-conceito e crenças dos alunos. A amostra foi constituída por 524 alunos com idades compreendidas entre os 8 a 12 anos ($M = 9,44$, $DP = 0,78$). Os resultados mostram que cerca de 30% dos alunos são vítimas de *bullying*. Além disso, a frequência de agressões parece encontrar-se negativamente relacionada à expressão do auto-conceito e crenças. Estas dimensões são afectadas a longo prazo pela vitimização. Estes diferentes resultados são discutidos à luz dos trabalhos realizados na área da «*Constructivist Self Development Theory*».

Palavras-chave: Bullying; Auto-conceito; Crenças.



Introduction

La violence en milieu scolaire est un problème majeur de santé publique. En effet, les recherches menées à travers le monde situent la victimation sérieuse aux environs des 5%, et celle d'intensité moindre entre 15 et 30% (Baldry, 1998; Brandibas, Jeunier & Favard, 2002; Fontaine & Réveillère, 2004; Frisen, Jonsson, & Persson, 2007; Houbre, Tarquinio, Thuiller & Hergott, 2006; Hunter & Boyle, 2004; Kaltiala-Heino et al., 1999; Kepenekci & Cinkir, 2006; O'Moore, 1989; Pepler et al., 1993; Slee & Rigby, 1993; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004; Yang et al., 2006; Withney & Smith, 1993). C'est ainsi que l'on a pu voir se développer, parallèlement aux programmes de prévention, une littérature abondante sur le sujet. Le *bullying* peut être défini comme l'exposition prolongée à des actions négatives répétées émanant d'un ou de plusieurs individus (Olweus, 1989). Différents termes peuvent être utilisés : dans la littérature américaine nous pouvons retrouver le terme de «*victimization*», les canadiens parlent d'intimidation ou encore de harcèlement (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Toutefois, quel que soit le terme employé, trois caractéristiques sont propres à ce concept : la fréquence des agressions, l'intention de blesser et la relation asymétrique entre agresseur et agressé. Ces violences peuvent alors prendre une forme directe ou indirecte et s'exprimer par les mots (menaces, railleries, taquineries ou sobriquets), par le contact physique (frapper, pousser, donner un coup de pied, pincer, retenir quelqu'un) ou encore par les relations sociales (ostracisme, manipulation des liens d'amitié) (Berkowitz, 1993; Dodge & Coie, 1987; Olweus, 1984; Smith & Sharp, 1994).

Ces agressions peuvent avoir de multiples conséquences. Celles-ci peuvent être envisagées en termes d'altération identitaire, ou encore d'effondrement des croyances. En effet, dans ce champ d'étude qu'est celui de la victimation, de nombreuses recherches se sont intéressées à la modification des schémas cognitifs de l'individu. La «*Constructiviste Self Development Theory*» en est le porte-drapeau. Cette théorie (CSDT, McCann & Pearlman, 1990) porte son attention sur l'interaction entre l'individu et l'environnement. Le travail des auteurs consiste à intégrer un certain nombre de contributions théoriques et empiriques, qui ont simultanément étudié les événements stressants et le développement du soi, et qui se situent dans une perspective constructiviste (Mahoney, 1981). Ainsi, pour les auteurs, l'adaptation à l'environnement est la résultante d'interactions complexes entre les expériences de la vie (incluant l'histoire personnelle et le contexte social et culturel) et le développement du soi



(incluant les ressources du soi, les besoins psychologiques et les schémas cognitifs sur soi et sur le monde). Ainsi, l'exposition à un événement ou à une série d'événements stressants serait susceptible de « faire éclater » le soi. Fidèles aux théories piagétienne, McCann et Pearlman (1990) soulignent que lorsque l'environnement présente de nouvelles informations qui ne peuvent être assimilées par les schémas existants, les schémas cognitifs sont modifiés par le processus d'accommodation. Ces processus, pour les auteurs, participent largement au développement du soi et des schémas cognitifs en général. Ainsi, la rencontre avec des événements marquants peut nécessiter « l'accommodation, ou une modification des schémas ». Cette orientation théorique nous permet de questionner d'une part, les remaniements identitaires, et d'autre part, l'effondrement des croyances.

De nombreux auteurs se sont intéressés à l'expression du concept de soi des élèves victimes de *bullying*. Il semblerait que les enfants subissant des brimades se jugent comme socialement « incompétents ». Ils sont généralement impopulaires vis-à-vis de leurs pairs, plus anxieux, plus instables et montrent moins de confiance en eux (Craig, 1997; Kahtri, Kupersmidt & Patterson, 2000; Olweus, 1989; Perry, Kusel & Perry, 1988; Slee, 1995). Ainsi, plus les élèves obtiennent un score élevé à l'échelle d'agressions reçues, plus ils se jugent sévèrement concernant « les compétences scolaires », « la compétence sociale », « les aptitudes athlétiques », « l'apparence physique », et « l'estime de soi globale » (Andreou, 2000; Boulton & Smith, 1994; O'Moore & Kirkham, 2001; Wild et al., 2004). En outre, le *bullying* est négativement liée à la façon dont l'enfant perçoit son corps (Lunde et al., 2006). Ainsi, de nombreuses recherches montrent que les enfants victimes d'intimidation ont tendance à avoir une perception plus négative d'eux-mêmes, comparativement aux autres élèves (Boulton & Underwood, 1992; Graham, Bellmore & Mize, 2006; Houbre, Tarquinio, Huillier & Hergott, 2006; Lagerspets, Björkqvist, Berts & King, 1982; Lodge & Felman, 2007; Olweus, 1978, 1984; Yang et al., 2006). Seules deux études longitudinales ont été réalisées dans ce domaine. Celles-ci ont l'avantage de dépasser le simple niveau descriptif pour tenter d'expliquer le phénomène observé. Les résultats montrent que le *bullying* contribue à faire baisser durablement la manière dont les élèves se perçoivent concernant leurs compétences sociales et leur estime de soi globale (Egan & Perry, 1998; Marsh et al., 2001). Selon Tanaka (2001), le harcèlement que subit un enfant correspond à une perte. Une perte de sa place dans la classe et une perte de confiance dans les êtres humains.

Ainsi, les croyances fondamentales et représentations que l'individu possède du



monde qui l'entoure, peuvent également être interrogées. Largement inspiré par Horowitz, Janoff-Bulman (1983, 1988, 1992) pense que certaines croyances seraient susceptibles de s'effondrer suite un à événement marquant. Ce point de vue, également argumenté et partagé par Epstein (1991) et McCann et Pearlman (1990) va nettement plus loin que l'idée d'une simple mise en place de ressources pour s'ajuster face à un événement particulier. Là aussi, l'individu, par la tâche d'assimilation/accommodation, effectuerait un véritable travail de façonnage des schémas cognitifs relatifs à la réalité extérieure mais aussi relatif à soi. Ainsi, il y aurait trois croyances fondamentales qui seraient «balayées» par un événement stressant: (1) *le monde est bienveillant*: le «monde» dans ce contexte fait tout autant référence aux gens qu'aux événements. (1a) Ainsi nous pensons que les gens sont bons, bienveillants, et prêts à apporter leur aide. (1b) Pour les événements il en va de même et nous croyons à la prépondérance des événements positifs sur les événements négatifs. Plusieurs recherches montrent que ces deux croyances sont fortement corrélées (Jind, 2001). (2) *Le monde a du sens*: cette croyance renvoie à trois particularités. (2a) Le hasard: nous croyons que les événements ont un sens, qu'ils n'arrivent pas au hasard et qu'ils sont donc prévisibles. (2b) La justice: les événements négatifs sont interprétés comme étant des punitions et les événements positifs comme étant des récompenses. (2c) Le contrôle: nous faisons un lien entre ce qui arrive aux gens et ce qu'ils font et sont. Cette croyance nous pousse à penser que les individus ont un contrôle direct sur ce qui peut leur arriver. (3) *Je suis quelqu'un de respectable et d'honorable*: cette assertion renvoie à trois caractéristiques. (3a) La valeur: les gens s'évaluent d'une façon positive, ils estiment être des personnes honorables et morales. (3b) Le contrôle: nous pensons avoir un contrôle sur ce qui arrive dans notre vie. (3c) La chance: d'une façon générale, nous pensons bénéficier d'une chance toute particulière. Une recherche empirique menée sur l'étude du lien entre événement stressant et schéma cognitif, confirme les suppositions et théories précédentes et met en évidence des changements significatifs concernant les croyances sur soi et sur le monde (Jind, 2001). Mikkelsen et Einarsen (2002) mettent également en évidence que les adultes victimes de *bullying* dans le cadre de leur travail présentent un effondrement de leurs croyances fondamentales. Ainsi ces quelques recherches étayent le fait que la présence d'événements stressants peut conduire au remodelage des schémas cognitifs de l'individu.

Au terme de cette revue de la littérature nous pouvons supposer que les enfants victimes d'agressions répétées à l'école, sont susceptibles de présenter un



amoindrissement identitaire et une altération des croyances plus marquée que les enfants épargnés par ces agressions. En outre, nous supposons, conformément à la théorie constructiviste du développement de soi, que les agressions répétées peuvent affecter à long terme l'expression identitaire et les croyances fondamentales de l'enfant.

Méthode

Participants

L'échantillon est composé de 524 enfants âgés de 8 à 12 ans ($m=9.94$, $SD=0.78$) et de 54% de filles. Les élèves proviennent d'écoles primaires et sont tous scolarisés en cours moyen 1 ou 2 (dont 49% en CM1). Deux mesures ont été effectuées: une première à T1 (quelques mois après la rentrée), et une seconde à T2, 6 mois plus tard (en fin d'année scolaire). Les catégories socioprofessionnelles des parents se distribuent de façon similaire à celles observées auprès de la population française (Tableau 1).

Tableau 1 – Description de l'échantillon en effectif (et pourcentage en colonne) selon le groupe d'appartenance de l'enfant à T1

	Enfants victimes de <i>bullying</i> à T1 $n=157$ (30%)	Groupe contrôle $n=367$ (70%)	Échantillon global $n=524$ (100%)
Age moyen (écart-type)	10.01 (0.70)	9.87 (0.86)	9.94 (0.78)
Genre			
Garçon	62 (39.5%)	179 (48.8%)	241 (46%)
Fille	95 (60.5%)	188 (51.2%)	283 (54%)
Classe			
CM1	82 (52.2%)	175 (47.7%)	257 (49%)
CM2	75 (47.8%)	192 (52.3%)	267 (51%)
Nationalité			
Française	112 (71.3%)	229 (62.4%)	341 (65.1%)
Autre	45 (28.7%)	138 (37.6%)	183 (34.9%)
CSP du père			
Cadres, prof. libé.	12 (7.6%)	36 (9.8%)	48 (9.2%)
Instit, prof. Interm.	29 (18.5%)	68 (18.5%)	97 (18.5%)
Emplo., technicien	67 (42.7%)	141 (38.4%)	208 (39.7%)
Artisan/commer.	11 (7%)	17 (4.6%)	28 (5.3%)
Agric./ouvrier	29 (18.5%)	77 (20.9%)	106 (20.2%)
Sans activi./chômeurs	9 (5.7%)	28 (7.6%)	37 (7.1%)
CSP de la mère			
Cadres, prof. libé.	5 (3.2%)	27 (7.4%)	32 (6.1%)
Instit, prof. Interm.	19 (12.1%)	52 (14.2%)	71 (13.6%)
Emplo., technicien	55 (35%)	140 (38.1%)	195 (37.2%)
Artisan/commer.	0 (0%)	6 (1.6%)	6 (0.1%)
Agric./ouvrier	0 (0%)	6 (1.6%)	6 (0.1%)
Sans activité (Mère au foyer/ chômage)	78 (49.7%)	136 (37.1%)	214 (40.8%)



Sur les 577 demandes d'autorisation de participation soumises aux parents, 559 ont reçu un accueil favorable et 15 enfants n'ont pas souhaité participer à la recherche. En outre, 20 enfants présents à T1, étaient absents à T2. De ce fait, ils n'ont pu être inclus dans l'échantillon.

Mesures

Trois questionnaires ont été soumis aux élèves. Un premier permettant de mesurer les agressions reçues, un second évaluant l'expression du concept de soi et enfin un troisième appréhendant les croyances fondamentales. Les deux passations (T1 et T2) comprenaient l'ensemble des questionnaires.

Les agressions reçues (ou bullying)

Ce questionnaire est composé de trois sous-échelles construites à partir du questionnaire *Peer victimization scale* d'Austin et Joseph (1996). Celles-ci permettent d'apprécier simultanément la fréquence des agressions physiques, verbales et relationnelles. Chacune des sous-échelles est composée de 5 items dont les réponses peuvent être cotées sur une échelle en 4 points. Les items sont formulés de la manière suivante : «*Certains enfants sont frappés ou poussés par les autres enfants*» mais «*d'autres enfants ne sont pas frappés ou poussés par les autres enfants*». Pour répondre, l'enfant doit choisir, dans un premier temps, le groupe d'enfants auquel il ressemble le plus, puis préciser le degré de ressemblance («*Vraiment comme moi*» versus «*A peu près comme moi*»).

Cependant, l'analyse de la structure de l'échelle ne nous permet pas de distinguer les trois types d'agression. En effet, une analyse factorielle en composantes principales suggère que nous sommes en présence d'un facteur général. L'analyse d'un modèle unidimensionnel confirme la présence d'un facteur général ($\chi^2=312.15$, $ddl=90$, $p<.001$; $GFI= 0.920$; $AGFI=0.893$; $RMC=0.0534$; $RMSEA=0.073$). Afin qu'il y ait un maximum de compatibilité, nous retirons un à un les items dont les saturations sont insatisfaisantes. Nous obtenons ainsi une échelle à 12 items offrant des qualités psychométriques satisfaisantes ($\chi^2=162.39$, $ddl=54$, $p<.001$; $GFI= 0.936$; $AGFI=0.924$; $RMC=0.0431$; $RMSEA=0.065$). Un score moyen est calculé, pouvant aller de [1 à 4]. Dès lors, un score moyen élevé indique une fréquence élevée des comportements



agressifs reçus. Par ailleurs un point de cut-off de 2.50 permet de distinguer les enfants victimes de *bullying* de ceux qui ne le sont pas (Austin & Joseph, 1996). La consistance interne de l'échelle est de .87.

Le concept de soi

Nous avons eu recours à «The perceived competence scale for children» de Harter (SPPC, 1982). Le questionnaire a été traduit de l'anglais et validé en français (Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Caretta, 1987). Cette échelle est la plus couramment utilisée dans le cadre des études sur les agressions en milieu scolaire. De plus, elle mesure le concept de soi dans une perspective multidimensionnelle. Le questionnaire est alors construit autour de l'auto appréciation des compétences dans différents domaines. La construction de l'instrument est telle qu'elle évite de suggérer une image contemplative de soi, qui peut s'avérer être peu fiable chez les plus jeunes. Les domaines couverts par les items sont l'école (compétences scolaires ou cognitives), la compétence sociale (facilité à constituer des liens d'amitié, popularité), la compétence athlétique (compétences physiques et sportives), l'apparence (satisfaction face à sa propre apparence physique), la conduite (autocontrôle), et la valeur propre (estime de soi). Ainsi, les réponses sont cotées selon une échelle de Likert en 4 points allant de 1 à 4, 4 représentant le niveau le plus favorable du point de vue du concept de soi. Ainsi, pour chacune des dimensions, les résultats peuvent varier de [5-20]. La consistance interne de chacune des dimensions varie de .75 à .86.

Les croyances sur soi et sur le monde

Janoff-Bulman (1989) a élaboré une échelle permettant de mesurer les croyances sur soi et sur le monde susceptibles d'être «balayées» face un événement particulier. Ces croyances, aux nombres de trois, sont «Le monde est bienveillant», «Le monde a du sens, il est prévisible, contrôlable, juste» et «Je suis quelqu'un de respectable est d'honorable». Le questionnaire est constitué de 32 items qui sont évalués sur une échelle de Likert en 6 points allant de «Totalement d'accord» (1) à «Pas du tout d'accord» (6). Huit postulats fondamentaux permettent d'estimer l'état des croyances. Ils sont les suivants :

1. le monde est bienveillant (les gens sont bons, prêts à aider...): (1a) la bienveillance du monde: «*Sur terre, il y a plus de bien que de mal*», (1b) la bienveillance des gens: «*Les gens sont gentils*»; 2. le monde a du sens, il est



prévisible, contrôlable, et juste: (2a) les principes de justice: «*Les malheurs arrivent moins aux gens qui sont bien*», (2b) le contrôle: «*Les malheurs des gens arrivent à cause des erreurs qu'ils ont faites*», (2c) le hasard: «*La vie est guidée par le hasard*»; 3. je suis quelqu'un de respectable et d'honorable: (3a) la valeur de soi: «*Je suis très content de la personne que je suis*», (3b) le contrôle de soi: «*Je fais tout pour que les meilleures choses m'arrivent*», (3c) la chance que l'on a: «*J'ai plus de chance que les autres*».

Pour chacune des dimensions et sous-dimensions un score moyen est calculé pouvant ainsi aller de 1 à 6. Un score élevé indiquant un effondrement de la croyance, pour une meilleure lisibilité nous avons inversé tous les scores. Dès lors, dans la partie «résultats», un score élevé indiquera une présence forte de la croyance. Pour chacune des 8 sous-dimensions l'alpha de Cronbach va de .66 à .76 (Janoff-Bulman, 1989). Auprès de notre étude, les indices peuvent varier de .64 à .77.

Résultats

Sur l'ensemble de l'échantillon, 33.6% ($n=157$) des enfants semble être victime d'agressions répétées à T1. Nous pouvons observer qu'il s'agit majoritairement d'agressions purement verbales (30.9%), viennent ensuite les agressions physiques (19.7%) puis enfin les agressions relationnelles (15.2%). Dans 10.4% des cas, ces trois types d'agression sont présents. L'analyse des corrélations nous permet de constater que, d'une façon générale, les enfants victimes d'agressions à T1, le sont également à T2 ($r=.63$, $p<.001$). Dans près de 61% des cas, les victimes sont des filles.

Bullying et concept de soi

L'étude des corrélations montre la présence de liens négatifs significatifs entre le degré d'agressions reçues de l'élève et les différentes dimensions du concept de soi à T1, à savoir: les compétences scolaires ($r=-.330$, $p<.001$), les compétences sociales ($r=-.473$, $p<.001$), les compétences physiques et sportives ($r=-.255$, $p<.001$), l'apparence physique ($r=-.419$, $p<.001$), la conduite ($r=-.327$, $p<.001$), et la valeur globale ($r=-.452$, $p<.001$).

Si nous comparons à présent l'expression des différentes dimensions identitaires des élèves selon qu'ils sont victimes ($n=157$) ou non ($n=367$) de *bullying*, nous obtenons, là aussi, des résultats significatifs pour l'ensemble des dimensions: les



compétences scolaires ($t(522)=3.64$, $p<.001$), les compétences sociales ($t(522)=7.33$, $p<.001$), les compétences physiques et sportives ($t(522)=3.72$, $p<.001$), l'apparence physique ($t(522)=6.25$, $p<.001$), la conduite ($t(522)=3.89$, $p<.001$), et la valeur globale ($t(522)=7.56$, $p<.001$).

Afin d'observer les liens qui unissent les agressions reçues et le concept de soi, en introduisant la dimension temporelle, nous avons réalisé des régressions linéaires. Celles-ci ont été réalisées à partir des différentes dimensions du concept de soi à T2, avec le degré de victimation à T1. Les résultats montrent que la victimation régresse négativement avec chacune des dimensions : la compétence scolaire ($R^2=.08$; $\beta=-.29$, $p<.001$; $F(1,522)=47.89$, $p<.001$), la compétence sociale ($R^2=.19$; $\beta=-.43$, $p<.001$; $F(1,522)=118.10$, $p<.001$), les compétences physique et sportive ($R^2=.06$; $\beta=-.24$, $p<.001$; $F(1,522)=31.46$, $p<.001$), l'apparence ($R^2=.12$; $\beta=-.34$, $p<.001$; $F(1,522)=69.12$, $p<.001$), la conduite ($R^2=.07$; $\beta=-.26$, $p<.001$; $F(1,522)=38.46$, $p<.001$), et la valeur ($R^2=.14$; $\beta=-.38$, $p<.001$; $F(1,522)=86.58$, $p<.001$). Ainsi, dans l'ordre décroissant, les dimensions se distribuent de la manière suivante : la compétence sociale, la valeur, l'apparence physique pour les plus importantes, la compétence scolaire, la conduite, puis les compétences physique et sportive.

Bullying et croyances sur soi et sur le monde

Comme pour le concept de soi, l'analyse des corrélations sur l'ensemble de l'échantillon ($n=524$) indique que les agressions reçues sont négativement liées aux croyances sur soi et sur le monde. Ainsi à T1, la victimation présente, ou tend à présenter, des liens négatifs avec les dimensions «Le monde est bienveillant» ($r=-.13$, $p<.01$), «Le monde a du sens» ($r=-.08$, $p<.10$) et «Je suis quelqu'un de respectable» ($r=-.32$, $p<.001$).

Les résultats concernant la présence ou l'absence d'agressions répétées et l'expression des croyances fondamentales offrent également des résultats intéressants. Ainsi, nous pouvons observer que les enfants victimes de *bullying* ($n=157$) manifestent des scores moyens plus faibles que les enfants du groupe contrôle ($n=367$). Deux dimensions sont ainsi concernées: «Le monde est bienveillant» (absence: $m=4.56$, $SD=0.73$, présence: $m=3.38$, $SD=0.79$, $t(522)=3.48$, $p<.01$), et «Je suis quelqu'un de respectable et d'honorable» (absence: $m=4.04$, $SD=0.72$, présence: $m=4.95$, $SD=0.89$, $t(522)=5.71$, $p<.001$). Nous n'obtenons pas de différence significative concernant la croyance «Le monde est juste» (absence: $m=3.67$, $SD=0.75$, présence: $m=3.74$,



$SD=0.80$, $t(522)=0.34$, $p=NS$.

Nous pouvons également nous demander en quoi la victimation affecte t-elle, à long terme, les croyances sur soi et sur le monde. Pour y répondre, nous avons réalisé des régressions linéaires (Tableau 2). Les résultats montrent que plus la victimation est fréquente à T1 plus les scores moyens obtenus aux croyances «Le monde est bienveillant» ($F(1,522)=23.06$, $p<.001$) et «Je suis quelqu'un de respectable» ($F(1,522)=42.94$, $p<.001$) à T2 sont faibles. Nous pouvons observer une tendance similaire avec le croyance «Le monde a du sens» ($F(1,522)=3.165$, $p<.10$).

Tableau 2 : Régressions réalisées à partir des différentes croyances sur soi et sur le monde à T2 avec le degré d'agressions reçues à T1

Croyances à T2	R^2	β	p
Le monde est bienveillant	.042	-.206, $p<.001$.001
Le monde a du sens	.006	-.078, $p<.10$.10
Je suis quelqu'un de respectable	.076	-.276, $p<.001$.001

L'analyse des sous-dimensions offre des résultats plus précis. Ainsi, les agressions reçues régressent négativement avec les sous-dimensions renvoyant à la bienveillance des gens ($R^2=.02$; $\beta=-.14$, $p<.01$; $F(1,522)=9.90$, $p<.01$) et à la bienveillance du monde ($R^2=.04$; $\beta=-.20$, $p<.001$; $F(1,522)=21.43$, $p<.001$); mais également avec la sous-dimension «contrôle» ($R^2=.01$; $\beta=-.11$, $p<.05$; $F(1,522)=6.16$, $p<.05$), et les sous-dimensions «valeur de soi» ($R^2=.09$; $\beta=-.30$, $p<.001$; $F(1,522)=51.59$, $p<.001$), «contrôle de soi» ($R^2=.02$; $\beta=-.11$, $p<.05$; $F(1,522)=6.60$, $p<.05$); et «chance que l'on a» ($R^2=.02$; $\beta=-.15$, $p<.001$; $F(1,522)=12.90$, $p<.001$).

Discussion et Conclusion

Dans notre recherche, près de 30% des élèves interrogés semble être victime de *bullying*. Si cette prévalence peut sembler excessive, elle n'en rejoint pas moins les observations réalisées antérieurement (Brandibas, Jeunier & Favard, 2002; Frisen, Jonsson, & Persson, 2007; Houbre, Tarquinio, Thuiller & Hergott, 2006; Hunter & Boyle, 2004; Kepenekci & Cinkir, 2006; Slee & Rigby, 1993; Smith, Talamelli, Cowie,



Naylor & Chauhan, 2004; Yang *et al.*, 2006).

Concernant l'expression identitaire, nos résultats rejoignent les conclusions des études précédentes (Boulton & Underwood, 1992; Graham, S. Bellmore & Mize, 2006; Houbre, Tarquinio, Huillier & Hergott, 2006; Lagerspets, Björkqvist, Berts & King, 1982; Lodge & Felman, 2007; Olweus, 1978, 1984; Yang *et al.*, 2006). En effet, en présence de *bullying*, les conceptions de soi des élèves semblent être affaiblies, et ce, quel que soit le domaine de compétence. En outre, tout comme les résultats observés par Egan & Perry (1998) et Marsh *et al.* (2001), il semblerait que les agressions répétées viennent durablement détériorer la manière dont les élèves se perçoivent. Cependant, nos conclusions peuvent être élargies à plusieurs domaines, puisqu'au delà des compétences sociales et de l'estime de soi, nous montrons que la compétence scolaire, les compétences physique et sportive, l'apparence et la conduite peuvent constituer différents champs où l'auto-perception est durablement amoindrie.

Les observations concernant les croyances fondamentales vont dans le même sens. Nous pouvons noter que deux d'entre elles sont particulièrement sensibles à la présence d'agressions répétées : «La bienveillance du monde» et «Je suis quelqu'un de respectable et d'honorable». La première des croyances semble être la plus touchée par la victimation. Ceci est probablement dû à la dimension relationnelle qui la constitue en partie. Ce résultat vient conforter les propos de Tanaka (2001) qui estime que le *bullying* entraîne une diminution de la confiance que l'enfant peut avoir en l'être humain. Concernant la croyance renvoyant à soi, celle-ci peut être mise en lien avec l'expression identitaire du sujet, dont nous avons déjà démontré qu'elle pouvait être affectée.

Ces différents constats vont dans le sens des théories formulées par nombre de chercheurs (Epstein, 1991; Horowitz, 1978, 1987, 1988; Janoff-Bulman & Freize, 1983; Janoff-Bulman, 1988, 1992; McCann & Pearlman, 1990). Largement issus d'une perspective constructiviste, ces auteurs admettent que les schémas cognitifs que nous possédons sur nous-même et sur le monde environnant évoluent tout au long de la vie. Ainsi, en observant nos résultats, nous pouvons noter que les agressions reçues semblent constituer un facteur important dans la modification de la perception de soi et des croyances fondamentales de l'élève. Que pouvons-nous déduire d'un tel résultat ? Tout d'abord, cette observation rejoint les travaux menés par les socio-cognitivistes (Martinot & Monteil, 1995). N'oublions pas que dans le cadre du *bullying*, les agressions sont répétées. Celles-ci viennent alors remettre continuellement en question les



représentations de l'enfant. Cette répétition pourrait majoritairement expliquer les remaniements que nous observons. Ainsi, les schémas cognitifs de l'enfant s'adaptent à la réalité sociale de l'individu.

Ces observations ne sont pas sans évoquer les travaux de Rosen, Milich et Harris (2007), sur le «schéma de la victime» (Perry, Hodges & Egan, 2001) qui orienterait l'élève sur le plan cognitif, comportemental et émotionnel. Elles rejoignent également les constats effectués par Herman (1992) concernant l'état de stress extrême non-spécifié (ESENS). Nous pouvons effectivement observer, suite à une victimation interpersonnelle prolongée dans le temps, une altération de la perception de soi et une altération du sens donné à la vie.

Cependant, pour conclure, nous pouvons souligner que cette étude en deux temps, ne nous permet d'avoir suffisamment de recul pour conclure à la validation de nos hypothèses. Il serait intéressant et nécessaire d'effectuer des études longitudinales en trois ou quatre temps afin d'évaluer les effets du *bullying* en tenant compte de son évolution dans le temps.

Bibliographie

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problem and their associations with psychological constructs in 8 to 12 old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian middle school students. *School and Psychology Intervention*, 19, 361-374.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Education and Psychology*, 62, 73-87.
- Brandibas G., Jeunier B., & Favard, A. M. (2002). Conduites de harcèlement à l'école : premiers éléments descriptifs d'une étude menée auprès des collégiens en classe de sixième et cinquième. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 12(3) : 103-108.



- Craig, W. M. (1997). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personal and Individual Differences, 24*(1), 123-130.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146-1158.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Epstein, S. (1985). The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behavior, 15*, 283-310.
- Epstein, S. (1991). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. In D. Ozer, J. M. Healy, & A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives on personality*. London: Jessica Kingsley.
- Fontaine, R., & Réveillère, C. (2004). Le *bullying* (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico-Psychologiques, 162*, 588-594.
- Frisen, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescent's perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence, 42*(168), 749-761.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2007). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(3), 363-378.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: a syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress, 5*(3), 377-391.
- Horowitz, M. J. (1978). *Stress response syndromes*. Northvale: Jason Aronson inc.
- Horowitz, M. J. (1987). *States of mind*. New York: Plenum.
- Horowitz, M. J. (1988). *Introduction to psychodynamics: a new synthesis*. New York: Basic books.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 183-208.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school



- bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Janoff-Bulman, R. (1988). The aftermath of victimization: rebuilding shattered assumptions. In R. R. Figley (Ed.), *Trauma and its wake. The study and treatment of post-traumatic stress disorder* (pp. 15-35). New York: Brunner/Mazel.
- Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: applications of the schema construct. *Social Cognition*, 7(2), 113-136.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered Assumptions*. New York: The Free Press.
- Janoff-Bulman, R., & Freize, I. H. (1983). A theoretical perspective for understanding reactions to victimization. *Journal of Social Issues*, 39, 1-17.
- Jind, L. (2001). Do traumatic events influence cognitive schemata? *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 113-120.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M, Rimpelä, A, & Rantenan, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kepenekci, Y. K., & Cinkir, S. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 193-204.
- Lodge, J., & Feldman, S. S. (2007). Avoidant coping between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 633-642.
- Lunde, C., Frisen, A., & Hwang, C. P. (2006). Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys. *Body Image*, 3(1), 25-33.
- Mahoney, M. S. (1981). Psychotherapy and human change process. In J. H. Harvey, & M. M. Parks (Eds.). *Psychotherapy research and behavior change* (pp. 73-122). Washington: American Psychological Association.
- Martinot, D., & Monteil, J.-M. (1995). Insertions scolaires et représentations de Soi: Étude expérimentale. In J. L. Beauvois, R. V. Joule, & J. M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 5). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- McCann, L., & Pearlman, L. A. (1990). *Psychological trauma and the adult survivor*. New York: Brunner/ Mazel.
- Mikkelsen, E. G., & Einarsen, S. (2002). Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 87-111.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: bullies and whipping boys*. Washington: Wiley.



- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: bullying at school. In N., Frude, & H., Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. New York: Wiley
- Olweus, D. (1989). Bully/ Victim problems among school children: basics facts and effects of school based intervention program. In K. Rubin, & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Erlbaum.
- O'Moore, A. M. (1989). Bullying in Britain and Ireland: an overview. In E. Roland, & E. Munthe (Eds.), *Bullying: an international perspective*. London: Fulton.
- O'Moore, A. M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 296-283.
- Pepler, D. S., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1993). A school based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In D. Tattun (Ed.), *Understanding and managing bullying* (pp. 76-91). Oxford: Heinemann Educational.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: a review of a new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37(4), 359-377.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Rosen, P. J., Milich, R., & Harris, M. J. (2007). Victims of their own cognitions: implicit social cognitions, emotional distress, and peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 221-226.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenk's personality inventory factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personal and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personal and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, P. D. (2002). Definitions of



- bullying: a comparison of terms used and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1113.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chanhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- Tanaka, T. (2001). The identity formation of the victim of «shunning». *School Psychology International*, 22(4), 463-476.
- Tehari, N. (2004). Bullying : a source of chronic post traumatic stress? *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(3), 357-366.
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A., & Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1454-1467.
- Withney, 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.
- Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at south Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 69-77.
- Young, M. B. (1988). Understanding identity disruption and intimacy: one aspect of post-traumatic stress. *Contemporary Family Therapy : an International Journal*, 10(1), 30-43.