

Diversité des caractéristiques des harceleurs et implications pour l'intervention en milieu scolaire.

Chloé TOLMATCHEFF, Benoît GALAND, et Isabelle ROSKAM^a

RÉSUMÉ

Deux perspectives antagonistes coexistent au sujet des harceleurs scolaires. La première attribue les comportements de harcèlement à des déficits de compétences sociales, tandis que la seconde considère le harcèlement comme un comportement stratégique permettant d'atteindre efficacement des buts de dominance sociale. L'inconsistance entre les résultats empiriques amassés depuis les années 1990 par chacun des deux camps a amené certains auteurs à postuler une hétérogénéité de profils au sein des harceleurs : les « déficitaires » s'opposant aux « stratégiques ». Sur base de la littérature existante, cet article identifie les caractéristiques communes (l'empathie affective et le désengagement moral) et distinctives (la popularité, l'utilisation de l'agression proactive et réactive, la gestion des comportements prosociaux et antisociaux et l'impulsivité) des deux profils présumés. L'hypothèse d'une correspondance entre le profil « déficitaire » et la catégorie de « harceleurs-victimes », d'une part, et entre le profil « stratégique » et les harceleurs « purs » d'autre part, est argumentée. La question de l'hétérogénéité est également examinée sous un angle développemental, suggérant une prédominance du profil « déficitaire » chez les enfants plus jeunes, puis du profil « stratégique » à l'adolescence. Les risques et bénéfices de deux approches possibles pour la conception d'interventions anti-harcèlement sont discutés, et une troisième approche est proposée.

MOTS-CLÉS : HARCÈLEMENT, PROFILS, DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES, PRÉVENTION.

Abstract

Diversity of bullies characteristics and implications for intervention in schools

Two competing views of school bullies have coexisted for years. The first one explains bullying behaviors in terms of social skills' deficiencies, whereas in the second one, bullying is thought to be a strategic and effective behavior allowing to reach social domination goals. The discrepancy between the empirical results gathered since the 90's by both of the sides led some authors to assume some heterogeneity among bullies: the "deficit" profile in contrast with the "strategic" profile. Based on existing literature, this paper identifies the common

^a Université catholique de Louvain, Institut de recherche en sciences psychologiques - 10, place Cardinal Mercier bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique.

Emails : chloe.tolmatcheff@uclouvain.be; benoit.galand@uclouvain.be; isabelle.roskam@uclouvain.be

characteristics (affective empathy, moral disengagement) and the distinguishing ones (popularity, use of proactive and reactive aggression, management of prosocial and antisocial behaviors and impulsivity) of the two profiles. The “deficit” and the “strategic” profiles are hypothesized to respectively overlap the bully-victims’ and the “pure” bullies’ classes. A developmental perspective is taken in order to examine the heterogeneity issue, and suggests that the “deficit” profile may dominate among young children, while the “strategic” profile may dominate during adolescence. Risks and benefits of two possible approaches for the design of anti-bullying interventions are presented and a third approach is put forward.

KEYWORDS: BULLIES, PROFILES, INDIVIDUAL DIFFERENCES, PREVENTION.

INTRODUCTION

Malgré des décennies de recherche, les explications théoriques du harcèlement scolaire (*bullying* en anglais) restent rares (Salmivalli & Peets, 2009). Si les recherches actuelles soulignent l'importance et la multiplicité des influences contextuelles (par ex. Galand, Hospel, & Baudoin, 2014 ; Swearer & Hymel, 2015), la question des différences individuelles subsiste : pourquoi certains enfants s'engagent-ils dans des conduites de harcèlement et d'autres pas ? Deux modèles dominants, mais antagonistes, coexistent à ce sujet depuis les années 1990. Le premier attribue les comportements de harcèlement à l'existence de déficits sur le plan des compétences sociales (Crick & Dodge, 1994), tandis que le second les assimile à des comportements stratégiques et efficaces, qui témoignent au contraire de bonnes compétences sociales (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999a). Chaque camp a avancé des résultats empiriques en sa faveur, sans que ceux-ci ne permettent de départager les deux postulats théoriques. Par conséquent, les résultats de recherche actuels n'apportent pas un éclairage satisfaisant sur les mécanismes sous-jacents au harcèlement, ni sur les trajectoires développementales pouvant conduire à son émergence (Volk, Camilleri, Dane, & Marini, 2012). En réponse à cette divergence de résultats, certains auteurs ont fait l'hypothèse d'une hétérogénéité de profils au sein des harceleurs (Peeters, Cillessen, & Scholte, 2010). Il faut souligner l'importance de notre compréhension des comportements de harcèlement, qui affecte la conception et l'efficacité des interventions (Peeters *et al.*, 2010). Sans représentation claire et juste de la nature du harcèlement, des interventions potentiellement complexes et coûteuses risquent fort de ne pas démontrer l'efficacité attendue (Arsenio & Lemerise, 2001).

Dans cette perspective, le présent article propose une sélection, sur base de la littérature existante, de dimensions pertinentes pour appréhender le plus justement possible la diversité de profils parmi les auteurs de harcèlement et permettre, de cette manière, l'élaboration d'interventions plus efficaces. Après avoir présenté les deux grands modèles du harcèlement précédemment évoqués, l'article expose une série de résultats soutenant l'hypothèse d'une dualité de profils parmi les harceleurs. Ensuite, il tente d'identifier à travers la littérature les

caractéristiques distinctives et les caractéristiques communes aux deux profils présumés. Quatre dimensions distinctives et deux dimensions communes sont avancées. L'article examine également l'hypothèse d'une correspondance entre le statut de harceleur ou de harceleur-victime et les deux profils mis en avant par les modèles théoriques. D'autre part, une articulation théorique est proposée entre la question de l'hétérogénéité des profils et les aspects développementaux liés au harcèlement. Enfin, les implications en termes de conception d'interventions et de prévention du harcèlement sont discutées. Les bénéfices et inconvénients de deux approches potentielles sont présentés. Une troisième option est proposée par les auteurs pour tenter de combiner les deux approches précédentes tout en remédiant aux risques de chacune. Au final, dans les conclusions de ce travail, les auteurs invitent les futures recherches à considérer la nature hétérogène du harcèlement ainsi que son interaction avec les aspects développementaux, en vue de concevoir des interventions plus adaptées à cette diversité.

MODÈLES EXPLICATIFS DU HARCÈLEMENT

Traitement de l'information sociale et modèle du déficit de compétences sociales

Le harcèlement a d'abord été appréhendé dans le cadre de modèles du « déficit de compétences sociales », et plus particulièrement celui du traitement de l'information sociale (*Social Information Processing*) développé par Dodge, Pettit, McClaskey et Brown en 1986, puis reformulé quelques années plus tard (Arsenio & Lemerise, 2001). Cette version révisée propose la succession des six étapes suivantes : l'encodage des indices sociaux ; leur interprétation ; la clarification de l'issue souhaitée ; la construction ou la recherche d'une réponse parmi les possibilités en mémoire ; la sélection d'une réponse ; et enfin, la mise en acte de celle-ci (Crick & Dodge, 1994). Initialement appliqué à l'agression en général, ce modèle explique les comportements inadaptés ou incompetents d'un individu, tels que l'agression chronique, par des déficits à l'une ou plusieurs de ces étapes (Sutton, Smith & Swettenham, 1999c). Arguant que le harcèlement correspond à un sous-type d'agression, Crick et Dodge (1994) affirment que leur modèle y est tout autant adapté. Pour eux, à l'instar des enfants agressifs, les harceleurs attribuent des intentions hostiles à leurs pairs et par conséquent, réagissent avec une agressivité excessive (Peeters *et al.*, 2010). Crick et Dodge excluent la possibilité que des cognitions sociales totalement compétentes puissent résulter en un comportement inadéquat tel que le harcèlement (Crick & Dodge, 1994 ; Arsenio & Lemerise, 2001 ; Peeters *et al.*, 2010).

Théorie de l'esprit et manipulation sociale

À la même époque, cette conception du harceleur comme un être dominateur, mais peu dégourdi et manquant de compréhension sociale est jugée « stéréotypée » par Sutton *et al.* (1999a ; 1999b), qui affirment qu'au moins une partie des

harceleurs est vraisemblablement dotée de bonnes compétences sociocognitives, utilisées pour manipuler et dominer autrui (Arsenio & Lemerise, 2001). Selon eux, harceler « efficacement » requiert nécessairement une grande habileté à manœuvrer non seulement la ou les victimes, mais aussi les spectateurs présents, afin qu'ils ne s'opposent pas à ces comportements (Sutton *et al.*, 1999b). En effet, comme ces auteurs le soulignent, la plupart des scènes de harcèlement se déroulent en présence de témoins, ce qui confirme la nature éminemment sociale du phénomène (Sutton *et al.*, 1999b). De plus, il a très tôt été admis que l'accès à des formes plus subtiles et plus évoluées d'agression, telles que les agressions indirectes et relationnelles, est permis par un certain degré de maturation des compétences sociales et verbales (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). Pour Sutton *et al.* (1999a), l'utilisation performante par les harceleurs de leurs capacités sociales en vue d'atteindre leurs buts est déterminée par leur aptitude à attribuer des états mentaux internes (dont des croyances, désirs et intentions) aux autres ainsi qu'à eux-mêmes, ou « théorie de l'esprit » (*Theory of Mind* ; Bartsch & Wellman, 1989). Comprendre le point de vue d'autrui et être capable de manipulation implique nécessairement la possession d'une certaine intelligence sociale (Peeters *et al.*, 2010).

Approfondissant l'idée de Sutton *et al.*, d'autres chercheurs ont suggéré que le harcèlement visait très précisément à établir une position dominante et à atteindre un haut statut social au sein du groupe de pairs (par ex. Pellegrini & Long, 2002 ; Salmivalli & Peets, 2009 ; Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003). Bien que relevant d'une motivation individuelle, une recherche de domination sociale est indissociable du fonctionnement du groupe (Salmivalli, 2010). Dans cette perspective, une série de travaux de recherche ont examiné la réaction des témoins de scènes de harcèlement et son impact sur les comportements du harceleur (par ex. O'Connell, Pepler, & Craig, 1999 ; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Les résultats de ces recherches ont mis en évidence une influence notable du comportement des témoins, qui renforcent, ou au contraire dissuadent les comportements du harceleur au travers de leur réaction (ou de leur absence de réaction) (Salmivalli, 2010).

Malheureusement, ces recherches rapportent également que les réactions de soutien à la victime de la part des témoins sont rares. Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer ce manque de réaction, qui est par ailleurs en contradiction avec les attitudes anti-harcèlement déclarées par la plupart des enfants (par ex. Boulton, Trueman, & Flemington, 2002). Salmivalli (2010) évoque notamment le classique « effet du spectateur » (Darley & Latane, 1968) : quand une situation potentiellement dangereuse est observée par beaucoup de personnes, il est moins probable que l'une d'elles tente d'intervenir. Une certaine diffusion de la responsabilité peut également être un facteur d'explication, tout comme le fait que les enfants régulent leur réaction en fonction de celle des autres (« si personne ne réagit, c'est que la situation ne le nécessite pas ») (Salmivalli, 2010 ; pour une étude sur la façon dont les enfants sont influencés par les réactions des autres, voir Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008.) De plus, vouloir se distancier de victimes de harcèlement peut être considéré comme un comportement

plutôt adaptatif, et adopter les mêmes attitudes qu'un harceleur dominant peut aussi renforcer le sentiment d'appartenance au groupe (Salmivalli, 2010).

En résumé, deux modèles généraux tentant d'expliquer les comportements de harcèlement ont coexisté jusqu'ici (Salmivalli & Peets, 2009) : le modèle du traitement de l'information sociale soutenu par Crick et Dodge (1994) postule que les comportements de harcèlement procèdent de déficits sociaux, tandis que la conception alternative proposée par Sutton *et al.* (1999a ; 2001) envisage le harcèlement comme un comportement potentiellement très efficace en fonction du contexte (même si également socialement indésirable) (Peeters *et al.*, 2010). Ce comportement est par ailleurs généralement renforcé par l'attitude du groupe et entraîne le gain en domination recherché par son auteur, ce qui conduit à son maintien (Salmivalli, 2010). Depuis les années 1990, des résultats empiriques ont été engrangés par chacun des deux camps, ne permettant donc pas de départager les deux perspectives théoriques. Pour des chercheurs comme Peeters *et al.* (2010), cette dualité ne peut se résoudre qu'en faisant l'hypothèse d'une hétérogénéité au sein des harceleurs.

HÉTÉROGÉNÉITÉ PARMIS LES AUTEURS DE HARCÈLEMENT

Résultats en faveur de l'hypothèse d'une hétérogénéité des harceleurs

Au sujet de l'agression en général, Farmer et Xie (2007) dressent des constats proches de ceux précédemment évoqués au sujet du harcèlement : les jeunes agressifs sont communément vus comme isolés et peu doués socialement et cette idée est appuyée par une abondance de résultats empiriques. Néanmoins, il ne s'agit là que d'une face du problème et il apparaît que près de 50 % des jeunes agressifs ne sont pas rejetés par leurs pairs (Coie & Dodge, 1998). Certains sont même considérés comme populaires par leurs pairs et leurs enseignants, et occupent une place centrale dans la hiérarchie sociale (par ex. Rodkin, Farmer, Pearl, & VanAcker, 2000 ; Cillessen & Mayeux, 2004). Pour Farmer et Xie (2007), ces divergences font état de la complexité des dynamiques sociales qui sous-tendent les comportements agressifs. Ils proposent la coexistence de deux univers sociaux de l'agression à l'école : le premier composé de jeunes socialement marginalisés ; le second, de jeunes influents et bien intégrés.

Dans leur étude de 2010, Peeters *et al.* mettent à l'épreuve l'hypothèse d'une non-uniformité des caractéristiques des harceleurs et explorent l'intelligence sociale, le raisonnement moral, la popularité et le style d'agression parmi ces derniers. Sur base d'analyses en clusters, ils obtiennent une diversité significative sur le plan de l'intelligence sociale et de la popularité, impliquant, tant chez les filles que chez les garçons, un sous-groupe à chaque extrémité du continuum : socialement intelligent et populaire ; peu intelligent socialement et impopulaire. Dans leur discussion, ces auteurs suggèrent qu'il puisse y avoir d'importantes différences entre ces sous-groupes en termes de motivation sous-jacentes au harcèlement. Une étude testant plusieurs hypothèses explicatives du harcèlement

(Galand & Baudoin, 2015) ouvre des perspectives intéressantes à ce sujet : les deux pistes étiologiques soutenues par les résultats sont celles de la déviance (le harcèlement est la manifestation d'un problème plus global d'agressivité ou de comportement externalisé) et de la dominance (le harcèlement est une stratégie visant à s'assurer un statut dominant au sein du groupe de pairs).

Par ailleurs, des effets différenciés ont été constatés en fonction de la popularité des harceleurs dans le cadre d'un programme anti-harcèlement reconnu, suggérant que les harceleurs populaires sont plus difficilement réceptifs aux interventions (Garandeau, Lee &, Salmivalli, 2014), ce qui conforte l'idée d'une disparité entre les harceleurs.

Caractéristiques communes et spécifiques des deux profils supposés

Si l'on admet l'existence d'au moins deux « profils » de harceleurs contrastés, chacun correspondant à l'un des deux modèles dominants dans la littérature (modèle « déficitaire » et modèle « stratégique »), il nous faut ensuite identifier les caractéristiques spécifiques à chacun de ces profils (Cillessen & Rose, 2005), ainsi que leurs éventuelles caractéristiques communes. La présente section vise à dégager, sur base des études existantes, les dimensions les plus pertinentes sur lesquelles ces deux groupes se distinguent, d'une part, et sur lesquelles ils semblent se rejoindre, d'autre part.

Popularité

Le harcèlement a été associé au rejet par les pairs dans de nombreuses études utilisant une mesure traditionnelle de popularité sociométrique, qui est une mesure de préférence sociale et identifie les enfants appréciés par leurs pairs (par ex. Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999 ; Salmivalli *et al.*, 1996 ;...). Or, plus récemment, une autre façon d'appréhender la popularité a été suggérée : la popularité perçue – aussi qualifiée de consensuelle (de Bruyn & Cillessen, 2006) –, qui fait référence au pouvoir social et à la réputation. Dans l'étude de Parkhurst et Hopmeyer (1998), les élèves ayant une forte popularité sociométrique étaient considérés par leurs pairs comme amicaux et dignes de confiance, tandis que les élèves ayant une forte popularité perçue étaient décrits comme dominants, agressifs et arrogants. De nombreuses études ont démontré que des enfants agressifs, tels que les harceleurs, pouvaient ne pas être appréciés par leurs pairs, mais toutefois être perçus comme populaires (par ex. Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2008 ; de Bruyn & Cillessen, 2006 ; Rodkin, Farmer, Pearl, & van Acker, 2000 ; Farmer, Estell, Bishop, O'Neal, & Cairns, 2003 ; Cillessen & Rose, 2005). L'étude de Vaillancourt *et al.* (2003) met en évidence les deux sous-groupes de harceleurs sur base de leur pouvoir social : un premier sous-groupe correspondant à l'image traditionnelle des harceleurs – peu intégrés socialement et présentant des troubles psychologiques – et un second, composé de harceleurs dotés de compétences sociales et occupant un haut statut dans le groupe.

Ainsi, la popularité perçue semble représenter un bon critère de distinction entre les deux profils avancés.

Agression réactive et proactive

Des divergences sociales liées au style d'agression ont très tôt été mises en évidence dans la littérature. Par exemple, en 1987, Dodge et Coie remarquaient que les enfants utilisant l'agression proactive (qui ne survient pas en réaction à une menace, réelle ou perçue) étaient plus susceptibles d'être vus comme des leaders que les enfants utilisant l'agression réactive ou que ceux utilisant les deux formes. Ils observaient également que les enfants utilisant l'agression réactive interprétaient moins bien les situations sociales. Enfin, les enfants utilisant l'agression proactive n'étaient pas moins appréciés socialement que les enfants non-agressifs.

L'agression réactive est caractérisée par des réponses hostiles, impulsives et défensives à des menaces ou provocations (réelles ou perçues). L'agression proactive, au contraire, est calculée, dirigée vers un but, et liée à différents aspects de l'adaptation sociale, tels que la popularité, la dominance et les compétences de communication (Gasser & Keller, 2009).

L'association respective de chacun des types d'agression avec l'un des deux portraits de harceleurs transparait de façon assez explicite dans la description offerte par Gasser et Keller. L'utilisation de l'agression réactive versus proactive paraît donc pouvoir également permettre de différencier les deux profils de harceleurs évoqués.

Comportements prosociaux et antisociaux

Par ailleurs, certains auteurs ont proposé une analyse fonctionnelle de l'agression, en utilisant le concept de dominance sociale importé de l'éthologie (Hawley, 1999 ; Pellegrini, 2008) : les stratégies utilisées dans la compétition sociale peuvent être soit de nature coercitive (comportements hostiles et agressifs), soit de nature prosociale (comportements coopératifs) et ces auteurs suggèrent que certains jeunes, en utilisant les deux types de stratégies, parviendraient à maximiser les opportunités sociales et à atteindre une position dominante dans le groupe. En accord avec leurs théories, les résultats de Lafontana et Cillessen (2002) ont mis en évidence que les élèves perçus comme très populaires dosaient leurs comportements prosociaux et antisociaux avec adresse, leur permettant ainsi d'accéder à la domination sociale. Dans son étude de 2003, Hawley observe que les élèves recourant à la fois à des stratégies coercitives (agressives) et prosociales (les « bi-stratégiques ») occupent une place centrale dans le groupe, sont socialement doués et font preuve d'une bonne adaptation psycho-sociale.

En se basant sur l'approche liée aux buts (*goal-framing approach*) de Lindeberg (2008), Huitsing et Veenstra (2012) expliquent que les buts de statut social et d'affection sont tous deux essentiels pour l'être humain (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009 ; Hawley, 2003) et qu'il est donc préférable d'atteindre l'un sans pour autant compromettre l'autre. En parlant des harceleurs « stratégiques » uniquement (qu'ils qualifient de harceleurs « instrumentaux » par opposition aux harceleurs « réactifs »), ces auteurs déclarent que ceux-ci vont donc s'efforcer de dominer leurs pairs sans perdre l'affection de ceux qui comptent

à leurs yeux (les « *significant others* »). C'est en tout cas ce qui se dégage des résultats de leur étude ; les harceleurs faisant à la fois preuve de comportements de défense (généralement considérés comme des comportements prosociaux) à l'égard d'autres harceleurs, et de comportements de harcèlement (antisociaux) envers des enfants impopulaires et possiblement rejetés.

En somme, ces différents résultats vont dans le sens d'une distinction entre les deux profils de harceleurs examinés en termes d'usage – conjoint ou non – des comportements prosociaux et antisociaux.

Impulsivité

L'impulsivité, ou le fait d'agir sans réfléchir aux conséquences de ses actions (Jolliffe & Farrington, 2011) a été mise en lien avec le harcèlement par de nombreux travaux (par ex. Olweus, 1993 ; Farrington & Baldry, 2010 ; Fanti & Kimonis, 2012 ; Low & Espelage, 2014). Corroborant ces résultats, un lien a également été établi entre le harcèlement et les troubles de l'attention avec hyperactivité (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) (par ex. Unnever & Cornell, 2003). Toutefois, d'autres études ont mis en évidence que si une partie des harceleurs présente effectivement des déficiences d'autorégulation, une autre partie d'entre eux se distingue précisément pour son utilisation contrôlée des comportements de harcèlement (Hawley, 1999 ; Schwartz, 2000 ; Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-ezzeddine, 2005 ; Gasser & Keller, 2009). Nous verrons un peu plus loin et plus en détails à quels sous-groupes respectifs de harceleurs ces deux parties correspondent.

Ces résultats suggèrent que les deux catégories présumées de harceleurs se distinguent notamment sur le plan de l'impulsivité.

Empathie

Contrairement à une idée généralement répandue, à l'heure actuelle, le lien entre empathie et harcèlement est loin d'avoir été clarifié (van Noorden, Hase-lager, Cillessen, & Bukowski, 2015). On considère généralement que l'empathie englobe à la fois une dimension cognitive (l'aptitude à comprendre l'émotion d'autrui) et une dimension affective (la capacité à expérimenter l'émotion d'une autre personne) (Jolliffe & Farrington, 2011). C'est cet accent mis sur les émotions qui différencie l'empathie du concept de théorie de l'esprit, centré, lui, sur l'attribution d'états mentaux (van Noorden *et al.*, 2015). Dans leur récente revue systématique sur le sujet, van Noorden *et al.* (2015) rapportent l'inconsistance globale des résultats concernant l'empathie cognitive : certaines études indiquent une association négative avec le harcèlement, alors que d'autres concluent à une absence d'association, ou même à une association positive. Les résultats au sujet de l'empathie affective présentent davantage de cohérence : la plupart de ces études rapportent une association négative avec le harcèlement. Ce constat n'est toutefois pas unanime, certaines études ne trouvant pas de lien entre les deux (par ex. Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2010).

Au total, on peut aisément imaginer que la mixité des résultats concernant l'empathie cognitive trouve en partie son origine dans l'hétérogénéité postulée

parmi les harceleurs : une faible compréhension des émotions d'autrui allant plutôt de pair avec le modèle déficitaire du harcèlement (Crick & Dodge, 1994), tandis qu'une bonne compréhension de ces émotions semble bien faire partie du panel de compétences jugées nécessaires par Sutton *et al.* (1999a) pour être en mesure de manipuler ses pairs efficacement. La dimension d'empathie affective, en revanche, pourrait représenter une caractéristique commune aux deux profils de harceleurs proposés.

Désengagement moral

Une majorité d'élèves exprime des attitudes en défaveur du harcèlement (par ex. Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi, & Costabile, 1997 ; Boulton *et al.*, 2002). L'apparition et le maintien paradoxaux de celui-ci dans les écoles a poussé les chercheurs à s'intéresser au domaine moral, et particulièrement à l'absence d'uniformité dans la conduite morale. (Levasseur, Desbiens, & Bowen, 2014). L'une des traditions de recherche s'inscrivant dans une approche normative de la morale est proposée par Bandura (2002), à travers le concept de désengagement moral. Le désengagement moral permet à un individu de reléguer au second plan ses principes moraux au profit d'autres impératifs contextuels, et d'éviter les sentiments de honte et de culpabilité qui suivent généralement une transgression morale (Bandura, 2002). Il s'agit par ailleurs d'un processus graduel ; les mécanismes liés au désengagement et les transgressions se renforçant mutuellement à travers le temps (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014). Bandura propose quatre catégories de mécanismes de désengagement moral : 1) la restructuration cognitive (justifier l'action immorale en vertu d'une fin plus importante ; étiqueter l'action immorale de façon à la faire paraître plus acceptable ou moins négative ; comparer l'action immorale à une action encore davantage immorale), 2) la minimisation de la responsabilité (rejeter la responsabilité sur autrui ; diffuser la responsabilité à l'ensemble des personnes impliquées), 3) la distorsion des conséquences (ignorer ou minimiser les conséquences) et 4) les attributions liées à la victime (déshumaniser la victime ; attribuer le blâme à la victime) (Thornberg & Jungert, 2014). De nombreuses études ont démontré que les harceleurs faisaient preuve de davantage de désengagement moral que leurs pairs (victimes et non-impliqués) (par ex. Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, & Feudo, 2003 ; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012 ; Obermann, 2011 ; Barchia & Bussey, 2011).

Tout comme l'empathie affective, le désengagement moral pourrait correspondre à une caractéristique commune aux deux profils de harceleurs supposés.

Les perspectives liées au désengagement moral ont également ceci d'intéressant qu'elles proposent une lecture différente des résultats mettant en lien le harcèlement et une faible empathie affective. En effet, si l'activation de différents mécanismes de désengagement moral permet d'inhiber ses principes moraux, ne pourrait-on pas supposer qu'ils puissent également inhiber l'empathie affective ? Le désengagement moral étant un processus progressif, on peut imaginer que l'empathie affective est également graduellement inhibée, ce qui évoquerait

alors plutôt l'idée d'un « blocage » que d'un « manque » substantiel d'empathie affective chez une partie au moins des harceleurs.

Hypothèse d'un recouvrement entre harceleurs-victimes et harceleurs déficitaires

Selon Peeters *et al.* (2010), la supposition que les harceleurs ne constituent pas un groupe uniforme se reflète notamment dans la distinction entre « harceleurs » et « harceleurs-victimes » (c-à-d. les élèves qui harcèlent mais sont également harcelés) (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, & Simons-Morton, 2001 ; Schwartz, 2000). Olthof, Goossens, Vermande, Aleva et van der Meulen (2011) insistent également sur l'importance de distinguer ce sous-groupe de harceleurs. Ce point est important car beaucoup d'études sur les harceleurs ne tiennent pas compte du niveau de victimisation concomitante (Galand, Dérnoncourt, & Mirzabekiantz, 2009 ; Olthof *et al.*, 2011). Or les différentes études ayant examiné les traits propres à cette catégorie d'enfants harceleurs-victimes (parfois appelés « victimes agressives/provocantes ») ont rapporté des caractéristiques concordant fortement avec le profil décrit par le modèle « déficitaire ».

Ainsi, selon Gasser et Keller (2009), un critère pertinent pour distinguer les harceleurs « stratégiques » des harceleurs « déficitaires » réside précisément dans leur statut de harceleur « pur » ou de harceleur-victime : les harceleurs-victimes font preuve d'une utilisation inefficace de l'agression en réagissant impulsivement et de façon inadéquate aux situations sociales. À l'inverse, les harceleurs « purs » sont réputés pour utiliser efficacement et de façon contrôlée les comportements d'agression, leur donnant accès à une position sociale privilégiée. Ces auteurs soulignent également le parallèle existant entre ces sous-groupes de harceleurs (purs ou harceleurs-victimes) et l'utilisation de l'agression réactive et proactive précédemment évoquée.

En somme, il apparaît que l'on peut raisonnablement faire l'hypothèse d'une correspondance entre, d'une part, le groupe de harceleurs « purs » et le profil « stratégique », et, d'autre part, le groupe de harceleurs-victimes et le profil « déficitaire ».

ASPECTS DÉVELOPPEMENTAUX LIÉS AU HARCÈLEMENT

Les comportements de harcèlement sont liés à l'évolution développementale des compétences sociales et cognitives des enfants (Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011). On sait, par exemple, que les formes d'agression employées évoluent en fonction de l'âge : si les agressions physiques sont présentes dès la petite enfance, l'accès aux formes indirectes et relationnelles se fait plus tardivement, lorsque le degré de maturation des compétences sociales et verbales l'autorise (Björkqvist *et al.*, 1992).

Entre l'enfance et l'adolescence, des changements dans l'importance donnée au statut social ont été suggérés par les théories et par les résultats empiriques (LaFontana & Cillessen, 2009). À travers l'utilisation de vignettes hypothétiques,

LaFontana et Cillessen (2009) examinent le degré avec lequel les enfants et adolescents donnent la priorité à leur statut social au détriment d'autres domaines liés à leur vie sociale (e.g. maintenir une amitié, poursuivre une relation amoureuse, réussir scolairement...). Globalement, leurs résultats montrent une progression de l'importance accordée au statut social durant les années primaires et le début du secondaire (collège), puis une stabilisation en fin de secondaire (lycée) et au début des études supérieures.

Yeager, Fong, Lee et Espelage ont proposé d'aborder la question de l'hétérogénéité parmi les harceleurs sous un angle développemental (2015) : selon eux, chacune des deux conceptions (« déficitaire » et « stratégique ») est pertinente, mais s'applique en revanche à des degrés différents selon la tranche d'âge concernée. Les auteurs présentent deux types de résultats empiriques pour appuyer leur perspective : ils mettent tout d'abord en avant, chez les enfants d'âge primaire, les liens existant entre différentes faiblesses sociocognitives (impulsivité, faibles compétences de résolution de situations sociales, faibles capacités liées à la théorie de l'esprit) et le harcèlement (par ex. Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Ensuite, ils soulignent l'inversion progressive et croissante de cette tendance au cours de l'adolescence, le harcèlement devenant à cette période un indicateur de bonnes compétences interpersonnelles (par ex. Caravita *et al.*, 2008). Caravita *et al.* (2008) remarquent ainsi que l'empathie cognitive est positivement associée au harcèlement à l'adolescence, mais pas chez les enfants plus jeunes. Ceci confirme, selon eux, la perspective de Sutton (2003), mais suggère aussi que ce type de harceleurs est plus fréquent chez les adolescents.

Ces résultats semblent indiquer une prédominance du profil de harceleurs « déficitaires » chez les jeunes enfants, qui, au fil du développement, va progressivement céder la place au profil de harceleurs « stratégiques » à l'adolescence.

IMPLICATIONS POUR LA CONCEPTION D'INTERVENTIONS ANTI-HARCÈLEMENT

Au regard des arguments empiriques et théoriques en faveur d'une hétérogénéité chez les harceleurs, il semble désormais peu défendable de continuer à adopter une conception unique du harcèlement. Pour Hawley et Williford (2015), si certaines croyances peuvent persister en ce sens au sein du grand public, considérer que tous les harceleurs sont des brutes dénuées de compétences sociales fait aujourd'hui résolument figure de « cliché » dans le monde scientifique.

Ce développement théorique a d'importantes répercussions en matière de prévention et d'intervention. Selon Volk *et al.* (2012), le peu d'effets positifs produits par les interventions anti-harcèlement (Galand, 2017 ; Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008) pourrait être en partie lié à l'absence de prise en compte de l'hétérogénéité des comportements de harcèlement. Face au harcèlement dans les écoles, la stratégie de l'approche universelle (« *one size fits all* ») semble caduque (Peeters *et al.*, 2010). Dans cette optique, les interventions ciblant l'ensemble du groupe, par exemple celles qui visent à modifier les attitudes des témoins

(Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005), représenteraient de bons candidats pour agir sur les comportements des harceleurs socialement doués et populaires. En revanche, les interventions individuelles qui mettent davantage l'accent sur les compétences sociales (Rigby, 2010) seraient plus adéquates pour les harceleurs « déficitaires » ou harceleurs-victimes (Peeters *et al.*, 2010 ; Volk *et al.*, 2012).

Ces recommandations sont judicieuses, mais ne donnent pas d'informations sur la façon de concilier, au sein d'un même programme d'intervention, des modalités et objectifs aussi contrastés. Or, il n'y a aucune raison théorique de penser que les deux profils de harceleurs ne sont pas distribués aléatoirement au sein des groupes-classes, menant de ce fait à une hétérogénéité intra-classes. La question se pose de savoir quelle stratégie adopter en termes d'intervention en vue d'appréhender cette hétérogénéité. Ici, les points de vue des auteurs divergent : Volk *et al.* encouragent la conception d'interventions suffisamment flexibles pour rencontrer les différents besoins individuels (2012), mais Peeters *et al.* préconisent d'adapter les programmes d'intervention aux profils auxquels on a affaire (2010). Ces deux positions reflètent, selon nous, deux approches possibles en matière de conception d'interventions anti-harcèlement.

La première consiste à concevoir des programmes contenant à la fois des composants destinés aux harceleurs « déficitaires » et des composants destinés aux harceleurs « stratégiques ». Un constat dans la littérature en faveur de cette approche concerne la corrélation positive entre la multiplicité des composants des programmes anti-harcèlement et leur efficacité (Farrington & Ttoffi, 2009). Pour Bradshaw (2015), étant donné la nature complexe du harcèlement, il est recommandé que les écoles mettent en place une variété de composants, qui vont cibler différents aspects du harcèlement et du climat qui lui est propice. L'idée sous-jacente de cette approche est donc que diversifier les éléments ciblés par les programmes permet d'englober la diversité de profils de harceleurs. Cette démarche présente cependant deux inconvénients principaux. Premièrement, elle complique considérablement l'identification des effets propres à chaque composant et donc le repérage des leviers d'action efficaces. Deuxièmement, on s'expose au risque de produire des effets défavorables sur les comportements de harcèlement, en renforçant des compétences précisément utilisées par une partie des harceleurs à des fins de victimisation (par exemple l'empathie cognitive chez les harceleurs « stratégiques ») (Jolliffe & Farrington, 2011).

La seconde approche propose de différencier les interventions selon le profil de harceleurs concerné. Bien qu'attrayante, cette perspective comporte plusieurs difficultés. Tout d'abord, elle suppose la capacité de distinguer de manière fiable les différents profils de harceleurs parmi les élèves. Or, il n'existe pas encore d'outil validé permettant cette identification. Les études pionnières tentant de repérer les dimensions adéquates pour distinguer les différents profils apportent des premiers éléments de réponse substantiels, et peuvent permettre d'orienter les travaux de recherche ultérieurs. La victimisation pourrait également représenter un indicateur pertinent. De plus, il est nécessaire d'inférer correctement les leviers d'actions permettant d'influencer les comportements de harcèlement de chacun des profils. Différencier les interventions selon les profils présente

également un risque, qui est celui d'induire une forme de ségrégation entre les élèves recevant différentes formes d'intervention, voire même de la stigmatisation, qui sont susceptibles de renforcer des dynamiques relationnelles négatives et propices au harcèlement.

Nous proposons ici une démarche alternative à ces deux approches, qui tente de les combiner en vue de capitaliser les avantages de chacune tout en évitant leurs inconvénients respectifs. Cette troisième approche implique tout d'abord d'isoler expérimentalement les différents composants des programmes et de tester leurs effets sur chacun des profils, préalablement identifiés sur base des caractéristiques pertinentes mises en avant par la littérature (et dont cet article propose une sélection). Il est également conseillé de répliquer ces expérimentations auprès de différentes tranches d'âge, afin de prendre en compte les aspects développementaux inhérents au harcèlement (Yeager *et al.*, 2015). Ensuite, l'objectif est de repérer les composants qui auront potentiellement démontré des effets bénéfiques sur les deux profils. Nous pouvons faire l'hypothèse que des interventions ciblant les dimensions d'empathie affective et de désengagement moral, qui ont été suggérées comme étant communes aux deux profils dans cet article, puissent entraîner ces effets de double bénéfice. Enfin, à partir des résultats de recherche recueillis au cours des étapes précédentes, il est possible de développer des programmes réunissant les composants favorables aux deux sous-groupes, et pouvant être dispensés à l'ensemble du groupe classe. Il s'agit là d'un vaste projet, impliquant de nombreuses recherches additionnelles, mais la prise en compte de l'hétérogénéité des harceleurs dans la conception d'interventions pourrait bien représenter, selon Peeters *et al.* (2010), le prochain grand défi de la recherche sur le harcèlement.

CONCLUSION

En résumé, deux visions antagonistes au sujet des harceleurs ont coexisté jusqu'ici. La première explique les comportements de harcèlement en termes de déficit de compétences sociales, menant à des réponses inadaptées telles que l'agression (Crick & Dodge, 1994). La seconde décrit le harcèlement comme un comportement stratégique et efficace pour atteindre des buts de dominance dans le groupe, qui est renforcé par l'attitude des témoins (Sutton *et al.*, 1999a, 2001 ; Salmivalli, 2010). L'inconsistance des résultats empiriques amassés depuis les années 1990 a conduit certains auteurs à postuler une hétérogénéité au sein des harceleurs (Peeters *et al.*, 2010). Dans cet article, nous avons tenté d'identifier, sur base de la littérature scientifique, les caractéristiques permettant de distinguer les deux profils de harceleurs (« déficitaire » et « stratégique »), ainsi que leurs caractéristiques communes. La popularité, l'utilisation de l'agression proactive et réactive, la gestion des comportements prosociaux et antisociaux et l'impulsivité ont été repérées comme des dimensions permettant de différencier les deux sous-groupes. L'empathie affective et le désengagement moral ont été considérés comme des dimensions communes aux deux profils. L'hypothèse d'un recouvrement

entre les catégories de harceleurs « purs » et harceleurs-victimes, d'une part, et les profils « déficitaire » et « stratégique », d'autre part, a été argumentée. Ensuite, la question de l'hétérogénéité parmi les harceleurs a été examinée dans une perspective développementale, suggérant une prédominance du profil « déficitaire » chez les enfants plus jeunes, puis du profil « stratégique » à l'adolescence (Yeager *et al.*, 2015). Enfin, les risques et bénéfices de deux approches possibles pour la conception d'interventions anti-harcèlement ont été mis en perspective, et une troisième approche a été proposée pour tenter de concilier les deux premières tout en remédiant aux inconvénients de chacune.

Remerciements

La rédaction de cet article a été facilitée par une bourse du FRS-FNRS n°?????

RÉFÉRENCES

- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10(1), 59-73. doi:10.1111/1467-9507.00148
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. doi:10.1080/0305724022014322
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, 37(2), 107-120. doi:10.1002/ab.20375
- Bartsch, K., & Wellman, H. (1989). Young Children's Attribution of Action to Beliefs and Desires. *Child Development*, 60(4), 946-964. doi:10.2307/1131035
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127. doi:10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3
- Boulton, M.J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370. doi:10.1080/0305569022000042390
- Bradshaw, C.P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *Am Psychol*, 70(4), 322-332. doi:10.1037/a0039114
- Caravita, S.C.S., Di Blasio, P.D., & Salmivalli, C. (2008). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Caravita, S.C.S., Di Blasio, P.D., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138-170. doi:10.1177/0272431609342983
- Cillessen, A.H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x

- Cillessen, A.H.N., & Rose, A.J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102-105. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Darley, J.M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology*, 8(4p1), 377.
- De Bruyn, E.H., & Cillessen, A.H. (2006). Heterogeneity of girls' consensual popularity: Academic and interpersonal behavioral profiles. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 412-422. doi:10.1007/s10964-005-9023-4
- Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1146
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2(213), 1-80.
- Fanti, K.A., & Kimonis, E.R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 617-631. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x
- Farmer, T.W., Estell, D.B., Bishop, J.L., O'Neal, K.K., & Cairns, B.D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural african american early adolescents. *Dev Psychol*, 39(6), 992-1004. doi:10.1037/0012-1649.39.6.992
- Farmer, T.W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461-478. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.008
- Farrington, D.P., & Baldry, A.C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4-16. doi:10.5042/jacpr.2010.0001
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). Reducing school bullying: Evidence-based implications for policy. *Crime and Justice*, 38(1), 281-345. doi:10.1086/599198
- Galand, B. (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B., & Baudoin, N. (2015). Qu'est-ce qui anime les auteurs de harcèlement : pouvoir, déviance, détresse, protection ou compensation ? In C. Beaumont, B. Galand, & S. Lucia (Eds.), *Les Violences en milieu scolaire : définir, prévenir et agir* (pp. 49-67). Laval : Presses de l'Université Laval.
- Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-56.

- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-157.
- Garandeau, C.F., Lee, I.A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality Matters: Classroom Status Hierarchy and Adolescents' Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123-1133. doi:10.1007/s10964-013-0040-4
- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798-816. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x
- 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(6), 617-638. doi: 10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. doi:10.1002/ab.21502
- Hawley, P.H. (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97-132. doi:10.1006/drev.1998.0470
- Hawley, P.H. (2003). Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279-309. doi:10.1353/mpq.2003.0013
- Hawley, P.H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 3-15. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.006
- Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., & Simons-Morton, K.Y.B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49. doi:10.1177/0272431601021001002
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in Classrooms: Participant Roles From a Social Network Perspective. *Aggressive Behavior*, 38(6), 494-509. doi:10.1002/ab.21438
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71. doi:10.1016/j.adolescence.2010.02.001
- LaFontana, K.M., & Cillessen, A.H.N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635-647. doi:10.1037/0012-1649.38.5.635
- LaFontana, K.M., & Cillessen, A.H.N. (2009). Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x
- Levasseur, C., Desbiens, N., & Bowen, F. (2014). Intimidation et raisonnement moral : considérations pour compléter les efforts de prévention actuels. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 89-112.
- Lindenberg, S. (2008). Social rationality, semi-modularity and goal- framing: What is it all about? *Analyse & Kritik*, 30, 669-687.
- Low, S., & Espelage, D. (2014). Conduits from community violence exposure to peer aggression and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy. *Journal of Counseling Psychology*, 61(2), 221. doi:10.1037/a0035207

- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257. doi:10.1002/(sic)1098-2337(1997)23:4<245::Aid-ab3>3.0.Co;2-j
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530. doi:10.1002/ab.10060
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42. doi:10.1037/1045-3830.23.1.26
- Obermann, M.L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2), 133-144. doi:10.1002/ab.20378
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insight and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452. doi:10.1006/jado.1999.0238
- Olthof, T., Goossens, F.A., Vermande, M.M., Aleva, E.A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339-359. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.003
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK : Blackwell Publishers.
- Parkhurst, J.T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144.
- Peeters, M., Cillessen, A.H., & Scholte, R.H. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(9), 1041-1052. doi:10.1007/s10964-009-9478-9
- Pellegrini, A.D. (2008). The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, 28(4), 461-487. doi:10.1016/j.dr.2008.03.001
- Pellegrini, A.D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224. doi:10.1037/0022-0663.91.2.216
- Pellegrini, A.D., & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280. doi:10.1348/026151002166442
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and Class Moral Disengagement in Bullying Among Elementary School Children. *Aggressive Behavior*, 38(5), 378-388. doi:10.1002/ab.21442
- Rigby, K. (2010). *Bullying Intervention in Schools*. Camberwell, Australia : Acer.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24. doi:10.1037/0012-1649.36.1.14
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M.J.M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-488. doi:10.1348/000709905X26011
- 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. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York : Guilford Press.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 181-192. doi:10.1023/a:1005174831561
- Sijtsema, J.J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggress Behav*, 35(1), 57-67. doi:10.1002/ab.20282
- Sutton, J. (2003). ToM goes to school: Social cognition and social values in bullying. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in Theory of Mind*. New York : Psychology Press. doi:10.4324/9780203488508
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and "Theory of mind": A critique of the "Social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. doi:10.1111/1467-9507.00083
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999b). Socially undesirable need not be incompetent: A response to Crick and Dodge. *Social Development*, 8(1), 132-134. doi:10.1111/1467-9507.00085
- Sutton, J.S., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999c). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *The British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450. doi:10.1348/026151099165384
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good" A Response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10(1), 74-78. doi: 10.1111/1467-9507.00149
- Swearer, S.M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40(2), 99-108. doi:10.1002/ab.21509
- Toblin, R.L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346. doi:10.1016/j.appdev.2005.02.004
- Unnever, J.D., & Cornell, D.G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of interpersonal violence*, 18(2), 129-147. doi:10.1177/0886260502238731
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying Is Power. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. doi:10.1300/J008v19n02_10
- van Noorden, T.H., Haselager, G.J., Cillessen, A.H., & Bukowski, W.M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657. doi:10.1007/s10964-014-0135-6

- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358. doi:10.1007/s10648-011-9153-z
- Volk, A.A., Camilleri, J.A., Dane, A.V., & Marini, Z.A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggress Behav*, 38(3), 222-238. doi:10.1002/ab.21418
- Yeager, D.S., Fong, C.J., Lee, H.Y., & Espelage, D.L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.005

