

Université de Montréal

**DÉSENSIBILISATION MORALE ET LÉGITIMATION DE L'INTIMIDATION ENTRE
PAIRS AU SECONDAIRE**

Par Caroline Levasseur

Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie d'et andragogie

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D)
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Janvier 2016

© Caroline Levasseur, 2016

Résumé et mots-clés

Cette thèse doctorale, qui prend la forme de quatre articles, est une étude corrélacionnelle mettant en relation le raisonnement moral et la légitimation des dynamiques d'intimidation par les pairs chez des adolescents de 3^{ème} secondaire. L'objectif principal poursuivi était d'examiner la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents lors d'incidents d'intimidation à l'école. L'objectif secondaire était d'examiner l'importance accordée respectivement à des standards de conduite issus des domaines moral, conventionnel et personnel chez les adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation.

Le premier article expose la problématique de la légitimation des dynamiques d'intimidation par les jeunes en faisant état des croyances normatives et des caractéristiques des environnements scolaires qui y sont associées. L'article discute de l'écart qui s'observe entre l'opposition affirmée de la majorité des adolescents face aux conduites d'intimidation et leur récurrence dans les milieux scolaires et vient compléter une première section décrivant les conséquences de l'intimidation pour les communautés scolaires.

Le deuxième article s'inscrit dans le cadre théorique de cette thèse et fait état des connaissances sur le raisonnement moral des élèves impliqués dans des dynamiques d'intimidation. Il présente une explication des conduites d'intimidation dans la perspective de la théorie des domaines de la connaissance sociale et dans celle de la théorie de l'agentivité morale. Ces approches ont été retenues pour opérationnaliser le concept de désensibilisation morale afin de rencontrer les objectifs de recherche poursuivis.

Le troisième article rapporte la démarche utilisée pour vérifier l'hypothèse d'une relation positive entre les conduites d'intimidation et l'acceptabilité d'incidents d'intimidation hypothétiques, de même que l'hypothèse d'une relation positive entre les conduites d'intimidation et le désengagement moral chez les adolescents impliqués.

Le quatrième article rapporte la démarche utilisée pour examiner les justifications sociomorales émises par différents profils d'adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation de façon à associer leur conduite avec les domaines de connaissances normatives auxquels se rattachent leurs justifications.

Les résultats obtenus sont ensuite discutés au chapitre suivant afin de mettre en évidence la contribution de chacune des approches morales retenues à l'explication des conduites en contexte d'intimidation et les caractéristiques du raisonnement moral associées aux rôles adoptés et des pistes d'intervention sont offertes.

Finalement, cette thèse doctorale conclue que seul le niveau moyen de désengagement moral, un indice global de l'adhésion à des croyances normatives antisociales, contribue statistiquement à l'explication des conduites

adoptées lors d'incident d'intimidation au-delà du sexe des participants. Quant au raisonnement sociomoral, il informe davantage sur la façon dont les circonstances d'incidents d'intimidation sont reliées à la désensibilisation morale des jeunes impliqués. Les adolescents qui prennent activement la défense de pairs intimidés étaient caractérisés par un raisonnement moral plus uniforme, tandis que le raisonnement des élèves qui intimident et de ceux qui demeurent passifs était caractérisé par la subordination de principes moraux, respectivement en faveur d'impératifs à caractère conventionnel et d'impératifs à caractère personnel.

Mots-clés : intimidation scolaire, désensibilisation morale, raisonnement sociomoral, désengagement moral, rôle lors d'incidents d'intimidation, adolescence.

Abstract and keywords

This doctoral thesis, presented as four scientific articles, is a correlational study about moral reasoning and the legitimization of school bullying in third-year high school students. The primary objective was to investigate the contribution of moral disinhibition to the bullying incident roles adopted by teenagers. The secondary objective was to investigate the relative importance given to moral, conventional, and personal standards of conduct in students involved in bullying incidents.

The first article acknowledges the problem that is the legitimization of bullying conducts by school communities and exposes related normative beliefs and school environment characteristics. It mainly discusses the gap between the vocal opposition to bullying conducts shown by most students and the occurrence of bullying incidents in schools. This completes a section exposing the consequences associated with bullying.

The second article reviews recent literature about moral reasoning and its link to bullying incident roles. It also gives an explanation of bullying conducts from the viewpoints of the social domains theory and of the sociocognitive theory of moral agency. These theoretical paradigms were used in operationalizing the concept of moral disinhibition in order to meet study goals.

The third article reports on the methodology used in order to verify the hypothesis of a positive relation between bullying conducts and acceptability of hypothetical bullying incidents, as well as the hypothesis of a positive relation between bullying conducts and moral disengagement in involved adolescents.

The fourth article reports on the methodology used in the investigation of sociomoral justifications from adolescents adopting different bullying incident roles in order to ascertain the relation between their conduct and the social domains from which stem their justifications.

Results are discussed as to show the contribution of each approach to the explanation of bullying incident roles and the moral reasoning characteristics related to each role. Intervention guidelines are proposed as well.

This doctoral thesis concludes that only moral disengagement mean scores, which work as a global indication of antisocial normative beliefs, explain bullying incident roles beyond participants' gender. Sociomoral reasoning is better suited to understanding how bullying incidents' characteristics promote moral disinhibition. Actively defending bullied peers was linked to more uniform moral reasoning. On the other hand, bullying and pro-bullying conducts were linked to moral subordination in favor of conventional standards of conduct, and passive bystanding was linked to moral subordination in favor of personal standards of conducts.

Keywords : school bullying, moral disinhibition, sociomoral reasoning, moral disengagement, bullying incident roles, adolescence.

Table des matières

Résumé et mots-clés	i
Abstract and keywords.....	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	ix
Remerciements.....	x
Avant-propos.....	xi
INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE.....	3
L'intimidation scolaire à l'adolescence	3
L'impact de l'intimidation dans les communautés scolaires	5
Présentation du premier article	8
Premier article : <i>Les dynamiques d'intimidation à l'école: pourquoi et pour qui sont-elles légitimes?</i>.....	9
Résumé et mots-clés	10
Abstract and keywords.....	10
Introduction.....	11
L'intimidation scolaire: un problème actuel.....	11
Le raisonnement social et la légitimation.....	13
Une perspective sociocognitive des conduites agressives	15
La légitimation de l'intimidation scolaire	16
La légitimation en contexte	19
Conclusion	20
CADRE THÉORIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES	22
La théorie constructiviste du jugement moral	23
Les théories développementales de la motivation morale	24
La théorie de l'identité morale.....	25
La théorie de la motivation morale de Nunner-Winkler	25
La théorie sociocognitive de l'agentivité morale	26
La régulation du comportement moral	26
Les mécanismes de désengagement moral.....	27
La théorie des domaines de la connaissance sociale	29
Les domaines de la connaissance sociale	30
L'étude du raisonnement sociomoral	31

Présentation du deuxième article	34
Deuxième article : <i>Intimidation et raisonnement moral : considérations pour compléter les efforts de prévention actuels</i>.....	35
Résumé et mots clés.....	36
Abstract and keywords.....	36
Introduction.....	37
Le rôle du raisonnement moral dans les conduites transgressives.....	38
La théorie des domaines de la connaissance sociale: la morale parmi d'autres impératifs	39
La théorie du désengagement moral: le retrait de l'imparti moral d'une conduite	40
Le raisonnement moral des jeunes qui intimident.....	42
Les intimidateurs bien intégrés au sein de leur groupe et les intimidateurs victimisés	43
Une perspective morale de la gestion des comportements d'intimidation.....	44
Le raisonnement moral des témoins d'intimidation	45
Les témoins prenant le parti de l'intimidateur.....	46
Les témoins prenant le parti de la victime	46
Les témoins demeurant passifs	47
Les adultes témoins d'intimidation entre élèves	48
Une perspective morale de la sensibilisation des témoins d'intimidation.....	49
Le raisonnement moral des victimes d'intimidation.....	50
Conclusion	52
OBJECTIFS, MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS	54
Vers une explication morale de la légitimation de l'intimidation par les pairs.....	54
Objectifs de recherche.....	55
Méthodologie de la recherche	57
Présentation du troisième article	60
Troisième article : <i>Moral reasoning about school bullying in involved adolescents</i>	61
Abstract and keywords.....	62
Introduction.....	63
Sociomoral reasoning	64
Moral disengagement.....	65
Participant roles in bullying incidents and moral reasoning	66
Aim and hypotheses	66
Method	67

Participants	67
Procédure	67
Instruments.....	68
Results	69
Preliminary analysis	69
Main analysis	72
Discussion	76
Conclusion	79
Présentation du quatrième article.....	81
Quatrième article : <i>La légitimation des dynamiques d'intimidation: raisonnement sociomoral d'adolescents impliqués</i>	82
Résumé et mots clés.....	83
Abstract and keywords	83
Introduction.....	84
La légitimation de l'intimidation : croyances normatives et environnement scolaire	84
Une perspective morale de la légitimation de l'intimidation scolaire	86
Objectif et hypothèses	89
Méthode	90
Participants	90
Procédure	90
Instruments de collecte de données	90
Résultats	93
Analyses préliminaires.....	93
Analyses des jugements d'acceptabilité.....	96
Analyse des justifications sociomorales	97
Discussion	101
Conclusion	107
DISCUSSION GÉNÉRALE	109
Objectif principal.....	111
Objectif secondaire	114
Pistes d'intervention	123
Limites	127
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	129

RÉFÉRENCES..... 131

ANNEXE 1. Formulaire de consentement..... xi

ANNEXE 2. Questionnaire..... xiv

 Section 1. Informations personnelles..... xiv

 Section 2. Mes opinions sur la vie à l'école xv

 Section 3. Mes conceptions de l'intimidation scolaire..... xvii

 Section 4. Mes perception de l'intimidation à l'école..... xxi

 Section 5. Mes attitudes personnelles xxiv

Liste des tableaux

Tableau 1.	Les rôles adoptés lors d'incidents d'intimidation selon Salmivalli et al. (1996).....	6
Tableau 2.	Les mécanismes cognitifs du désengagement moral de Bandura (1999)	28
Tableau 3.	Les modes d'intégration des domaines de la connaissance sociale selon Arsenio et Lemerise (2004).	32
Tableau 4.	Plan de la recherche	59
Table 5.	Acceptability rating, importance of punishment warranted rating, and mean moral disengagement scores (with standard deviation) in the overall sample and for each bullying incident roles.....	71
Table 6.	Sociomoral judgments about authority intervention and peer approval in overall sample and in bullying incident roles.	73
Table 7.	Correlations between acceptability rating scales and importance of importance of punishment warranted scales in overall sample and in bullying incident roles.....	74
Table 8.	Correlations between the moral disengagement scale and sociomoral judgments scales in overall sample and in bullying incident roles.....	75
Tableau 9.	Caractéristiques normatives des domaines de la connaissance sociale selon Smetana (2006) ...	88
Tableau 10.	Liste des codes pour l'analyse des justifications des jugements d'acceptabilité.....	95
Tableau 11.	Répartition des jugements d'acceptabilité en fonction du sexe des répondants et du rôle adopté lors d'incidents d'intimidation.....	96
Tableau 12.	Répartition des éléments de justification identifiés en fonction du rôle adopté lors d'incidents d'intimidation.	98
Tableau 13.	Synthèse des observations au sujet des élèves adoptant le rôle de défenseurs de la victime lors d'incidents d'intimidation pour les indicateurs du raisonnement moral étudiés.	116
Tableau 14.	Synthèse des observations au sujet des élèves adoptant le rôle d'intimidateur lors d'incidents d'intimidation pour les indicateurs du raisonnement moral étudiés.....	118
Tableau 15.	Synthèse des observations au sujet des élèves adoptant le rôle de témoin passif lors d'incidents d'intimidation pour les indicateurs du raisonnement moral étudiés.....	121

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mes parents, qui m'ont ouvert la voie. Je remercie ma mère pour m'avoir partagé son audace et son amour des grandes choses. Je remercie mon père pour m'avoir partagé sa rigueur de pensée et son amour du travail bien fait. Sans eux je n'aurais pu m'engager dans ce projet qui m'a tant fait grandir. C'est toutefois le soutien inestimable de mon conjoint qui m'a permis de persévérer et sans lequel cet accomplissement n'aurait pas été possible.

J'aimerais remercier sincèrement ma directrice de recherche, Mme Nadia Desbiens, qui m'a nourrit d'opportunités et de conseils judicieux, qui a fait preuve de la plus grande disponibilité et qui m'a ouvert les portes d'un monde qui m'allume et m'anime. Je remercie également M. François Bowen, pour son appui et les projets qu'il a partagé avec moi. Merci à tous deux d'avoir contribué de si bon cœur à mon parcours doctoral et à mes projets de vie en me considérant toujours comme une future collègue. Je tiens aussi à remercier Mme Manon Théorêt pour son soutien lors de moments difficiles et pour avoir été pour moi un exemple influent. Mes remerciements vont également aux membres du jury pour leurs judicieuses observations.

Merci à Ariane, collègue et amie, pour son soutien, son brin de folie, et pour les longues heures passées au labo. J'espère que nous saurons créer de nombreuses opportunités de collaboration.

Finalement, j'offre mes remerciements au Fonds de recherche du Québec pour leur soutien financier et au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal pour les opportunités professionnelles qu'ils m'ont offerts et sans lesquelles je n'aurais pu compléter ce parcours.

Avant-propos

Lorsque je me suis engagée dans les études supérieures, avec en poche mon brevêt d'enseignement et en tête l'idée de me donner les moyens pour faire une différence, j'étais prête à m'y lancer cœur et âme, mais je n'étais certes pas préparée à faire mon entrée dans le grand monde de la recherche.

J'ai choisi de m'intéresser aux élèves du secondaire en raison de ma formation initiale en enseignement. Bien que les adolescents qui intimident leurs pairs ont souvent adopté tôt ce mode d'action, c'est à l'adolescence que l'on observe les conséquences les plus importantes associées aux dynamiques d'intimidation. De plus, l'opinion selon laquelle les élèves victimisés devraient subir en silence ou contre-attaquer se rencontre particulièrement au secondaire. À l'adolescence, est-il déjà trop tard pour modifier les conceptions entretenues au sujet de l'intimidation? Les adolescents peuvent-ils être amenés à remettre en question la portée de comportements qui leur apparaissent souvent banals? Ce sont ces interrogations initiales qui m'ont conduites à m'intéresser au raisonnement moral des élèves du secondaire.

L'adolescence est une période pour le moins cruciale du développement moral. C'est alors que sont remis en question les standards de conduite intégrés durant l'enfance. Confronté à une plus grande diversité d'attentes de la part de ses pairs, de ses parents et de la société en générale, l'adolescent doit réapprendre à respecter non seulement ses semblables mais également ceux pour qui il entretient moins de sympathie. De plus, il doit composer avec son désir d'autonomie grandissant et réprimer les envies qu'il voudrait satisfaire au dépend d'autrui. Lorsqu'il y parvient, l'adolescent peut alors aborder le monde des adultes avec le souci de faire sa place tout en respectant celle des autres.

Depuis une trentaine d'années, l'intérêt porté à la psychologie morale a diminué. La rencontre des cultures a conduit les sociétés occidentales à apprécier avec un plus grand relativisme les notions de bien et de mal. Souvent considérées comme hermétiques ou issues de paradigmes dépassés, les conceptions morales ont été peu à peu abandonnées dans l'explication commune des réalités sociales. Pourtant, l'intimidation scolaire entre clairement dans le champ des problématiques morales. C'est donc avec grandes précautions que j'ai choisi d'aborder mon sujet de recherche en croisant les perspectives psychopédagogique et morale, toujours avec la forte conviction que la qualité des relations qu'entretiennent les adolescents est particulièrement importante à la création des citoyens de demain.

Introduction

L'intimidation à l'école est depuis plusieurs années une forme de violence en milieu scolaire qui reçoit particulièrement d'attention. Ce pourrait être en raison des conséquences funestes que l'on associe avec ce phénomène, de concert avec l'image de l'enfance et de l'adolescence que celui-ci renvoie. En effet, il est parfois difficile de réconcilier la simplicité avec laquelle les adultes en viennent souvent à considérer l'univers de la jeunesse avec la complexité que revêt le développement des relations interpersonnelles à cet âge. Le fait que des dynamiques d'intimidation par les pairs puissent se perpétuer dans plusieurs communautés scolaires montre que les écoles, malgré leur mission, n'échappent pas aux réalités avec lesquelles doivent composer toutes organisations sociales.

À cet effet, l'importance de faciliter le développement du raisonnement moral autonome pour encourager des communautés scolaires justes et équitables a été soulevée par Lawrence Kohlberg, père américain de la psychologie morale moderne. L'intérêt de mieux comprendre la façon dont les jeunes considèrent leurs obligations morales, et la relation entre ces raisonnements et leur conduite n'est donc pas récente. Cela dit, l'appréciation des dynamiques d'intimidation par les pairs dans une perspective morale présente certains défis, notamment sur le plan de l'arrimage conceptuel des approches morales (Arsenio & Lemerise 2004; Tisak, Tisak & Goldstein, 2006). Elle offre néanmoins l'opportunité d'en apprendre davantage sur la façon dont certains adolescents en viennent à légitimer les conduites d'agression entre pairs à l'école.

Cette recherche doctorale, qui repose sur quatre articles scientifiques distincts, est organisée en quatre grandes sections. La première section établit les bases de la problématique en présentant d'abord les caractéristiques de l'intimidation scolaire à l'adolescence et son impact. Par le biais d'un premier article, elle rend particulièrement compte du rôle de la légitimation des conduites agressives dans le maintien des dynamiques d'intimidation à l'école. Ensuite, la seconde section met en place un cadre théorique en faisant état de différentes approches du comportement moral et de leurs explications des dynamiques d'intimidation. C'est un second article qui présente les deux approches retenues et dresse un portrait du raisonnement moral associé aux différents profils d'élèves impliqués dans des incidents d'intimidation. Subséquemment, la troisième section aborde la méthodologie de la recherche empirique réalisée. Après avoir discuté l'opérationnalisation du concept de la désensibilisation morale, les objectifs de recherche sont définis et un plan de recherche est dessiné.

Deux articles font état de la démarche de recherche et des résultats obtenus, chacun s'attardant respectivement aux données de nature quantitatives et qualitatives. Le premier aborde la relation entre la

désensibilisation morale et les conduites des adolescents lors d'incidents d'intimidation en testant le lien entre, d'une part, les conduites antisociales, prosociales et passives et, d'autre part, le niveau de désengagement moral et le raisonnement sociomoral. Bien que ces deux approches morales de la transgression et de l'agression aient été mises en parallèle dans la littérature (Tisak, Tisak, Goldstein, 2006), elles n'ont pas été examinées en complémentarité. Quant au second article, il approfondit la relation entre le raisonnement sociomoral et le rôle adopté lors d'incidents d'intimidation du point de vue des adolescents par l'analyse des justifications offertes lors de l'évaluation d'incidents d'intimidation hypothétiques. Finalement, une quatrième section discute des résultats obtenus en relation avec les objectifs de recherche poursuivis et présente des pistes de prévention et de sensibilisation au phénomène de l'intimidation par les pairs à l'école ainsi que des pistes d'intervention ciblées s'adressant aux adolescents désensibilisés.

Problématique

Olweus (1993) identifie trois dimensions au phénomène d'intimidation par les pairs à l'école, qui guident aujourd'hui la recherche dans le domaine. D'abord, l'intimidation scolaire est une conduite agressive intentionnelle. Ainsi, l'élève qui intimide montre généralement peu de remords à l'idée que son geste puisse blesser autrui (Malti, Perren et Buchmann, 2010). Ensuite, l'intimidation scolaire est caractérisée par l'asymétrie des forces entre les élèves impliqués. En effet, il semble que certains jeunes soient particulièrement habiles à manipuler les situations sociales afin de perpétuer la dynamique d'intimidation, certains chercheurs allant jusqu'à parler de la mise en place de véritables stratégies de domination (Rodkin, Espelage et Hanish, 2015). Finalement, l'intimidation scolaire est une conduite récurrente dans le temps. La dynamique abusive qui s'installe entre le ou les élèves intimidateurs et l'élève intimidé se développe généralement à partir d'incidents de gravité moindre et évoluent vers des incidents plus sérieux (Rigby, 2004).

L'intimidation scolaire à l'adolescence

À l'échelle mondiale, on estime qu'une minorité de jeunes du secondaire seraient directement impliqués dans des relations d'intimidation par les pairs à l'école (Fontaine, 2009). Lorsque la prévalence nationale d'intimidation scolaire est comparée, le Canada se classait au 26e rang parmi les 35 pays étudiés, soit au sein du tiers des pays occidentaux connaissant les plus fortes prévalences (Craig et Harel, 2004). L'arrivée à l'école secondaire est associée à une augmentation significative, bien que relativement passagère, de la prévalence de l'intimidation scolaire (Salmivailli, 2002). Cette augmentation du nombre d'incidents serait reliée au besoin des jeunes de réaffirmer leur statut social suite à la transition vers un nouveau milieu scolaire (Olthof et Goossens, 2008). Une récente étude de l'OMS montre que pour l'échantillon canadien, ce sont 21% des adolescents de 13 ans et 13% des adolescents de 15 ans, qui ont rapporté avoir été victimisés à au moins trois reprises lors des deux derniers mois. À l'inverse, 5% des adolescents de 13 ans et 9% des adolescents de 15 ans ont rapporté avoir intimidé un autre élève au moins trois fois au cours des deux mois précédents l'étude (HBSC, 2010).

Les études sur la prévalence s'entendent généralement sur le fait que les élèves intimidateurs sont majoritairement des garçons (Archer, 2004). Pour ce qui est de la victimisation, le consensus est cependant moins clair, certaines études ayant observé un plus grand nombre de victimes pour un sexe, ou encore aucun effet de genre significatif. Il apparaît toutefois que les filles adoptent plus souvent des formes sociales d'agression, et en sont à leur tour plus souvent victimes, alors que les garçons privilégient les formes physiques d'agression (Underwood, 2003). Par contre, il est attendu que cet écart rétrécisse à la fin de l'adolescence (Forrest et McGuckin, 2003; Rutter et Hine, 2005).

Les formes que prennent les conduites d'intimidation sont nombreuses, surtout au début de l'adolescence. Les formes dites directes, par lesquelles l'intimidateur confronte la victime, comprennent l'agression physique (ex. : bousculer, frapper, retenir contre son gré) et l'agression verbale (ex. : railleries, insultes) (Archer, 2001). Les autres formes d'intimidation, soit l'agression indirecte et l'agression relationnelle, sont des formes dites sociales (Archer et Coyne, 2005). L'intimidation indirecte se pratique de manière détournée, en privilégiant les actions anonymes qui permettent d'éviter les sanctions (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). Quant à l'intimidation relationnelle, elle a pour but de blesser en causant du tort aux relations sociales de la victime, soit en nuisant à sa réputation et à son inclusion au sein d'un groupe (Crick et Grotpeter, 1995). Si ces deux conceptions offrent des perspectives différentes de l'intimidation sociale, elles réfèrent généralement aux mêmes comportements (ex. : rumeurs, dévoilement de confidences, exclusion) (Archer et Coyne, 2005). On remarque qu'à la fin de l'adolescence, la prévalence des formes d'agression physique tend à diminuer sensiblement tandis que la prévalence des agressions sociales tend à augmenter (Underwood, 2003).

La cyberintimidation constitue la forme d'intimidation sociale ayant reçu le plus d'attention au cours des dernières années. Elle réfère aux incidents dont le médium principal est électronique (ex. : envoi de menaces et d'insultes par messagerie, partage de commentaires haineux et d'images embarrassantes au travers de réseaux sociaux) (Slonje et Smith, 2008). Bien qu'elle ne constitue pas la forme d'intimidation la plus prévalente, la cyberintimidation est en forte progression chez les adolescents depuis la popularisation des réseaux sociaux. Elle est caractérisée par une possibilité de diffusion et de conservation plus grande de chaque incident, de même qu'un plus grand anonymat (Cappadocia, Craig, et Pepler, 2013; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell et Tippett, 2008). Parce qu'elle tend à favoriser la poursuite de dynamiques abusives créées à l'école, la cyberintimidation constitue un moyen de plus dans l'arsenal de l'adolescent qui intimide (Olweus, 2012).

Les diverses tendances générales illustrées ci-dessus ne devraient toutefois pas faire perdre de vue la réalité unique à chaque école, qui peut être associée en partie aux différences entre les environnements scolaires sur le plan du climat, des pratiques éducatives et des pratiques organisationnelles (Bowen & Desbiens, 2004). Plusieurs questionnaires des milieux scolaires préfèrent d'ailleurs une classification des comportements d'intimidation en fonction de leur gravité au regard de la loi (McGrath, 2007). Cette pratique révèle l'importance qu'a prise récemment la lutte à la violence dans les écoles. Au cours des dix dernières années, des recours en justice pour des cas graves d'intimidation scolaire ont été menés dans la plupart des pays occidentaux. Pourtant, on remarque que la majorité des actes décrits précédemment ne relèvent pas traditionnellement de la loi. Ce sont des incivilités et des conduites inadaptées qui, lorsqu'elles sont perpétrées avec l'intention de blesser et à répétition, peuvent perturber grandement la victime de même que le fonctionnement de l'établissement scolaire.

L'impact de l'intimidation dans les communautés scolaires

Après avoir été longtemps abordée dans la recherche comme un problème restreint aux seuls élèves intimidateurs et victimisés, l'intimidation à l'école est aujourd'hui considérée davantage comme un phénomène de groupe, qui se développe dans un contexte social lui étant favorable (Neal, 2007; Smith, 2004; Salmivalli, 2010). Le tableau 1 présente les différents rôles pouvant être adoptés par les élèves lors d'incidents d'intimidation identifiés par Salmivalli et son équipe (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, et Kaukiainen, 1996). Une perspective élargie des dynamiques d'intimidation a mené à l'identification de conséquences et de risques associés à l'intimidation par les pairs à différents niveaux dans les communautés scolaires, dont chez l'élève qui est intimidé, chez l'élève qui intimide, ainsi que chez les jeunes et les adultes qui en sont témoins.

Tableau 1. Les rôles adoptés lors d'incidents d'intimidation selon Salmivalli et al. (1996).

Rôles	Description
Victime	Élève victimisé par un ou plusieurs élèves qui est souvent incapable de mettre fin à l'incident par lui-même.
Intimideur	Élève agresseur qui fait preuve de leadership lors d'un incident, en l'initiant, en mobilisant d'autres élèves ou en multipliant les méthodes d'humiliation.
Assistant	Élève agresseur qui se joint à un incident afin de prêter main-forte à l'élève intimideur.
Renforçateur	Élève qui observe activement un incident, en encourageant les agresseurs à poursuivre ou les élèves passifs à prendre part à l'agression.
Témoin passif	Élève qui observe passivement un incident d'intimidation, sans prendre le parti de la victime ni de l'agresseur ou qui tente de s'éloigner de la scène.
Défenseur	Élève qui s'interpose en faveur de l'élève intimidé en interpellant les élèves présents, en protégeant la victime ou en allant chercher l'aide d'un adulte.

D'une part, l'adolescent qui est victime d'intimidation par les pairs à l'école est particulièrement à risque de connaître des difficultés internalisées, qui pourront avoir des répercussions sur son bien-être et sur sa réussite scolaire. La victimisation récurrente est reconnue comme une source de grande détresse psychologique, dont les symptômes tiennent de la dépression et de l'anxiété (Cassidy et Taylor, 2005; Lepage, Marcotte et Fortin, 2006). Cette détresse psychologique aura souvent un impact négatif sur la réussite des activités scolaires en favorisant la perte de concentration et l'absentéisme (Erath, Flanagan et Bierman, 2008; Ma, Phelps, Lerner et Lerner, 2009). L'élève victime d'intimidation scolaire présente aussi souvent des signes de mésadaptation sociale qui peuvent à la fois découler des mauvais traitements reçus et favoriser la récurrence de ceux-ci (Veenstra, Lindenberg, Munniksma et Dijkstra, 2010). À long terme, l'élève victime d'intimidation sera plus à risque de connaître des problèmes d'intégration dans son milieu de travail et d'être victimisé dans ses relations amoureuses (Isaacs, Hodges et Salmivalli, 2008; Leadbeater, Banister, Ellis et Yeung, 2007). Ultimement, la peur, la perte d'estime personnelle et la solitude peuvent contribuer à l'idéation suicidaire chez la victime et même favoriser le passage à l'acte. La persistance des symptômes de victimisation serait toutefois modérée par le soutien familial reçu à l'adolescence (Connors-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey, et Gargus, 2009).

Ensuite, l'adolescent qui intimide ses pairs de façon chronique est plus à risque de connaître des difficultés externalisées et de voir diminuer ses chances de réussite scolaire à court et à long terme. Ainsi, l'élève intimideur a davantage tendance à souffrir de dépression que les élèves non impliqués, quoique dans une mesure moindre que l'élève victimisé (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu et Simons-Morton, 2001). À

l'adolescence, cet élève est également jusqu'à quatre fois plus à risque de se faire condamner pour des offenses associées à des conduites antisociales et à la délinquance, dont le vol, le vandalisme et la vente de substances illicites (Nash et Sung Kim, 2007). De plus, il peut présenter de moins bonnes performances scolaires associées à des difficultés à travailler en situation de coopération et à l'hyperactivité (Nansel Craig, Overpeck, Saluja, et Ruan, 2004). Plusieurs études indiquent aussi que l'intimidateur a tendance à conserver ses modes d'action agressifs à long terme et à les transposer dans son milieu de travail et dans ses relations amoureuses (Leadbeater et al., 2007; Rutter et Hine, 2005). Finalement, des études auprès d'hommes présentant des conduites d'intimidation récurrentes durant leur scolarisation ont montré que l'on retrouve souvent ces mêmes comportements chez leurs enfants (Georgiou, 2008).

Ce ne sont toutefois pas tous les élèves agressifs qui agissent sans s'exposer à leur tour à la violence. L'adolescent identifié à la fois comme victime et agresseur présente les difficultés les plus importantes, découlant à la fois du spectre des problèmes externalisés et internalisés (Solberg, Olweus et Endresen, 2007). Sur le plan académique, cet élève a tendance à connaître plus de difficultés d'apprentissage, qui compliquent son intégration et le rendent plus vulnérable aux dynamiques d'intimidation (Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras et Poskiparta, 2002). On remarque ainsi qu'il demeure impliqué dans des dynamiques d'intimidation sur de plus longues périodes que les élèves uniquement victimisés ou intimidateurs (Solberg, Olweus et Endresen, 2007).

Cela dit, le fait d'être témoin d'agressions et d'incivilités n'est pas sans conséquence, autant pour les adolescents que pour les adultes qui évoluent dans l'environnement scolaire. De façon générale, la prévalence de victimisation à l'école secondaire est associée à la perception d'un climat relationnel plus négatif entre les élèves et à la perception de l'école comme un milieu peu sécuritaire par les étudiants et le personnel (Bandyopadhyay, Cornell et Konold, 2009; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009b). La prévalence d'intimidation dans un établissement scolaire peut aussi nuire à la réussite et à la motivation des élèves, même si ceux-ci ne sont que marginalement impliqués. Par exemple, plusieurs élèves rapportent avoir été dérangés dans leurs apprentissages par des incidents d'intimidation impliquant d'autres élèves et en avoir ressenti des sentiments d'anxiété (Boulton, 2008; Nishina et Juvonen, 2005). Les enseignants sont également affectés par les incidents d'intimidation dont ils sont témoins. Plusieurs disent en effet ressentir de la culpabilité en regard à la victimisation qui a lieu dans leur école ou rapportent avoir peur d'intervenir auprès de certains intimidateurs (Ting, Sanders et Smith, 2002). C'est donc sous l'angle d'un phénomène qui, bien qu'il prenne souvent la forme de conduites d'apparence triviale implique des conséquences qui transcendent les communautés scolaires, que sera abordée l'intimidation par les pairs à l'école secondaire.

Présentation du premier article

Ce premier article, intitulé *Les dynamiques d'intimidation à l'école: pourquoi et pour qui sont-elles légitimes?*, a été publié au printemps 2014, dans le volume 43 de la Revue de psychoéducation. Il aborde les attitudes des jeunes en regard à l'intimidation par les pairs afin de faire ressortir le rôle de la légitimation des conduites agressives dans le maintien des dynamiques d'intimidation à l'école. Un portrait général de l'intimidation scolaire et de sa prévalence au Québec est d'abord présenté, suivi d'une discussion du concept de légitimation de l'agression, qui prend racine dans la perspective des sciences sociales. Ce concept est ensuite mis en relation avec l'approche sociocognitive des conduites agressives, dont deux des piliers sont l'interprétation de l'environnement social et les croyances normatives. L'article illustre finalement le rôle de la légitimation chez les élèves impliqués de près ou de loin dans des incidents d'intimidation ainsi que les caractéristiques des environnements scolaires qui y sont associées.

Le phénomène de la légitimation des dynamiques d'intimidation à l'adolescence se pose au cœur de la problématique de la présente thèse doctorale, soit l'écart qui s'observe entre l'opposition affirmée de la majorité des adolescents au regard des conduites d'intimidation et de leur récurrence dans les milieux scolaires. Dans cette perspective, l'objectif de ce premier article n'est donc pas d'aborder l'intimidation sous un angle moral, mais en quelque sorte d'en faire ressortir la nécessité. C'est pourquoi les motivations des élèves qui intimident, les attitudes qui justifient le choix de stratégies agressives et les contextes scolaires qui contribuent à leur impunité sont mis en valeur dans l'explication d'une perception de l'intimidation comme une conduite attendue, voire normale, par certains jeunes et adultes.

L'originalité de cette démarche tient entre autres à l'utilisation du cadre conceptuel spécifique de la légitimation de l'agression pour expliquer le rôle des croyances normatives dans les conduites des élèves qui intimident, ainsi qu'à l'attention portée aux attitudes d'autres membres des communautés scolaires dans la récurrence de ces conduites. De plus, ces attitudes sont spécifiquement mises en relation avec les caractéristiques de certains environnements scolaires, contribuant ainsi à l'adoption d'une vision intégrée de la problématique de l'écart entre, d'une part, les valeurs auxquelles les adolescents se disent généralement attachés et, d'autre part, leur conduite lors d'incidents d'intimidation en milieu scolaire.

Premier article

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

**Caroline Levasseur et Nadia Desbiens
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal**

Revue de psychoéducation, vol 43, p.187-200

© 2014

Résumé et mots-clés

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

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

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

Abstract and keywords

Bullying in school: what makes it seem legit?

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

Keywords: school bullying, social cognition, legitimization.

Introduction

La violence dans les écoles est un sujet qui inquiète. Il est attendu que l'État assure un environnement sécuritaire et un encadrement attentif aux enfants qui fréquentent ses établissements scolaires. Cependant, la réalité déçoit parfois et, même si les incidents d'intimidation graves sont heureusement relativement rares, les médias n'hésitent pas à publiciser leurs conséquences funestes avec grand renfort de sensationnalisme. Cette peur médiatisée peut être associée à la popularité de solutions draconiennes à l'endroit des agresseurs et incidemment, masquer les déboires quotidiens des souffre-douleurs (Lindle, 2008). Le Québec n'est certes pas en reste sur ce plan, comme l'indique l'adoption récente du projet de loi 56 sur la lutte à l'intimidation et à la violence à l'école.

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

L'intimidation scolaire: un problème actuel

Pour aborder un phénomène aussi complexe que l'intimidation, il est judicieux de le situer d'abord dans le grand champ des violences pouvant se rencontrer à l'école. L'intimidation se définit comme une conduite agressive intentionnelle et récurrente qui oppose un agresseur en position de contrôle à une victime qui ne possède pas les moyens, physiques ou relationnels, pour se protéger (Olweus, 1993). Elle diffère peu du harcèlement, qui est un terme plus souvent utilisé pour décrire la récurrence d'incidents discriminatoires proscrits par la loi. Une minorité d'élèves québécois seraient impliqués dans des relations d'intimidation scolaire de gravité diverse. Le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) s'est intéressé à la perception de victimisation récurrente par les pairs chez des élèves âgés entre 9 et 12 ans et entre 13 et 17 ans fréquentant des écoles primaires ou secondaires du Québec. Leur enquête d'envergure, qui s'est étalée de 1999 à 2005, rapporte que 22% des enfants interrogés disent avoir été insultés, 13% d'entre eux disent avoir été menacés et 8% disent avoir été agressés physiquement, et ce à deux reprises ou plus au cours des deux semaines précédant l'étude (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009a). Chez les adolescents, ce sont 17% des élèves qui rapportent avoir été insultés, 10% qui rapportent avoir été menacés et 3% qui rapportent avoir été

agressés physiquement, et ce à trois occasions ou plus depuis le début de l'année scolaire (Janosz, Pascal, & Bouthillier, 2009b). Lorsque l'on interroge ces mêmes élèves à savoir combien de fois ils ont observé des incidents similaires à leur école, 65% des élèves du primaire et 58% des élèves du secondaire disent avoir été témoins d'insultes entre pairs plusieurs fois par semaine.

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

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

d'anxiété et d'insécurité qui prennent de l'ampleur à mesure que le nombre d'incidents observés augmente (Nishina et Juvonen, 2005).

Il est rassurant de savoir que la très grande majorité des jeunes se disent sensibles aux conséquences de l'intimidation et qu'ils considèrent un tel traitement inacceptable, comme le rapportent Smith, Pepler et Rigby (2004) par le biais d'une recension multinationale d'études portant sur les attitudes d'élèves du primaire et du secondaire. De plus, il apparaît que la majorité des élèves différencient l'intimidation des taquineries, qui blessent parfois les sentiments d'un pair, mais uniquement de façon accidentelle (Macklem, 2003). L'observation directe d'incidents, de même que l'information rapportée par les élèves quant aux agissements de leurs pairs, dressent toutefois un portrait différent des dynamiques d'intimidation. En effet, seule une faible proportion des actes d'intimidation (moins de 20%) serait effectivement interrompue par ceux qui en ont témoins (Craig, Pepler et Atlas, 2000; Hawkins, Pepler et Craig, 2001). Bien qu'une majorité d'entre eux demeurent passifs, plusieurs vont jusqu'à encourager l'élève intimidateur en riant ou en lui prêtant main-forte. Il est donc attendu que, malgré leur opposition initiale, certains jeunes entretiennent également des raisonnements pouvant les conduire à accepter le maintien de relations d'intimidation dans leur environnement scolaire.

Qu'il s'agisse de décider qui mérite d'être aidé, d'évaluer les risques de voir l'intimidateur se retourner contre lui ou encore de justifier une conduite qui semble divertissante, les occasions pour l'élève de légitimer des conduites d'intimidation sont nombreuses. Comme nous le verrons, de tels raisonnements participeraient à expliquer le comportement des élèves et contribueraient à faire des incidents d'intimidation à l'école un phénomène de groupe opposant des influences prosociales et antisociales (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996).

Le raisonnement social et la légitimation

On trouve, en amont de l'idée de légitimation de l'agression, le principe selon lequel les conduites agressives sont communément perçues comme illégitimes, en vertu du droit à l'intégrité physique et à la dignité humaine (Kohlberg, 1981). C'est pourquoi il est rare de rencontrer un jeune qui s'oppose à la logique de la règle d'or: « tu traiteras autrui comme tu aimerais être traité ». Cela dit, chaque société reconnaît comme légitimes un certain nombre d'actes malgré, ou encore en raison de, leur caractère agressif. Par exemple, une guerre ou une mesure punitive comme la peine de mort peuvent être légitimées par le biais du pouvoir politique alors que la légitimité d'un sport violent ou d'une mesure punitive comme la fessée sera plutôt d'ordre traditionnel (Villanueva, Bilbao, et Revilla Castro, 2006).

Finalement, on reconnaît aux comportements défensifs une certaine légitimité morale puisqu'ils répondent à un besoin de protection immédiat d'un danger pour soi ou pour un autre. Les conduites accidentelles sont également perçues comme moralement excusables lorsque l'individu reconnaît le tort qu'il a causé. Ainsi, on entend par une agression légitime, une conduite qui est explicitement, moralement ou culturellement acceptée, bien qu'elle vise à causer du tort physique ou psychologique à autrui (Baron, Straus, et Jaffee, 1987).

On remarque ici que c'est un ensemble de conditions particulières, davantage qu'un acte spécifique, qui est légitimé. C'est pourquoi nous interprétons différemment le coup de poing donné par un boxeur à son adversaire et celui donné par le même homme à son épouse. Évidemment, certaines circonstances laissent davantage place à l'interprétation que d'autres. Un État peut-il s'en prendre à un autre afin de prévenir une attaque potentielle? Et que dire d'un enfant qui désire protéger un projet scolaire fragile d'un camarade turbulent? Le concept de légitimation a été utilisé pour référer aux raisonnements, attitudes ou croyances normatives utilisées pour justifier une conduite agressive qui n'est pas socialement acceptée dans un contexte donné. Selon Bandura (1999), une personne peut adresser ces justifications à autrui pour éviter une sanction, afin d'obtenir du soutien, ou encore dans le but de protéger une réputation de respectabilité. Elle peut également tenter de se justifier à elle-même un comportement pour lequel elle craint d'éprouver un sentiment de honte ou de culpabilité. La légitimation vise généralement à contourner l'interdit qui pèse sur l'agression plutôt que de le rejeter entièrement. Par exemple, même lorsqu'un jeune se dit justifié par une norme informelle (« tout le monde le fait »), celui-ci n'acceptera pas pour autant d'être victimisé à son tour.

Les enseignants savent que lorsqu'un conflit dégénère et que des élèves en viennent aux insultes ou aux coups, il est souvent difficile de départager la part de responsabilité de chacun. Cette escalade de la violence peut être liée au fait qu'une majorité de jeunes d'âge scolaire considère que les réponses agressives de la part d'une personne intentionnellement victimisée sont normales, bien qu'elles ne soient pas nécessairement souhaitables (Tisak et Tisak, 1996). Un tel raisonnement est spécifique aux agressions réactives, c'est-à-dire qu'il concerne les conditions légitimant l'utilisation de la force en réponse à la perception d'une provocation initiale. Par exemple, un geste accidentel, comme une bousculade à la buvette, peut susciter une réaction agressive de la part d'un enfant qui croit avoir été poussé volontairement. Dans les relations d'intimidation, il arrive aussi que la victime se retourne contre son agresseur, ou contre la communauté scolaire, lorsque celle-ci ne perçoit aucun autre moyen d'obtenir justice ou de mettre fin à la dynamique abusive.

En comparaison, les études sur le comportement des élèves intimidateurs montrent que ceux-ci ont tendance à cibler des élèves plus faibles et à contrôler les circonstances des agressions, par exemple en protégeant leur anonymat par l'utilisation de moyens détournés (Prinstein et Cillessen, 2003). Il serait difficile de croire que de tels incidents puissent constituer des actes de légitime défense. C'est pourquoi on associe généralement les

motivations des élèves intimidateurs à des raisonnements légitimant l'agression proactive, c'est-à-dire qu'ils portent sur l'utilisation de comportements coercitifs dans l'atteinte d'un bénéfice. Sutton et Keogh (2001) rapportent d'ailleurs que les élèves intimidateurs ont tendance à croire que les stratégies malhonnêtes mènent rapidement au succès et que la nature humaine justifie que les plus forts prennent avantage des plus faibles. Comment de telles pensées favorisent-elles l'agression ? C'est une question à laquelle de nombreux chercheurs ont tenté de répondre.

Une perspective sociocognitive des conduites agressives

L'approche sociocognitive du comportement attribue une place centrale aux raisonnements d'un individu dans la récurrence des conduites agressives. Les tenants de cette approche s'attachent à la prémisse selon laquelle une personne ne réagit pas à son environnement de façon objective, mais plutôt sur les bases de l'interprétation qu'elle en fait. Parmi ceux-ci, Dodge et Pettit (2003) ont proposé un modèle explicatif des troubles du comportement externalisés dans lequel les raisonnements conduisant à la légitimation de l'agression jouent le rôle de médiateur proximal dans l'expression de l'influence d'autres facteurs de risque. Ces auteurs fondent leur hypothèse sur un large éventail de recherches portant sur les croyances normatives qu'entretiennent les jeunes chroniquement agressifs, ainsi que sur la façon dont ceux-ci abordent les situations plus ou moins propices à l'agression.

Les croyances normatives touchant l'agression peuvent être définies comme des attitudes et des savoirs issus d'expériences sociales passées qui jouent le rôle de règles d'interaction lors de situations sociales (Huesmann et Guerra, 1997). Ces règles personnelles permettent de déterminer quand il est acceptable de faire usage de violence, qui mérite d'être victimisé, qui mérite d'être aidé, etc. Quant à la façon dont un jeune évalue son contexte d'action, celle-ci permet de prédire les conduites agressives qu'il privilégie. Il a été montré à plusieurs occasions qu'une évaluation positive des conséquences d'un comportement agressif et de ses propres capacités à adopter une telle conduite dans un contexte donné facilite l'adoption de stratégies agressives proactives. Bien que la valeur prédictive de ces processus cognitifs soit relativement faible lorsque pris séparément, elle devient considérable lorsqu'ils sont étudiés en conjoncture (Dodge et Pettit, 2003).

Au-delà des facteurs de risque biologiques, comme l'impulsivité ou une régulation émotionnelle difficile, les conduites agressives sont apprises (Bandura, 1986). La façon dont les comportements agressifs sont récompensés ou réprimandés conduit l'enfant à développer des croyances normatives qui participeront à déterminer l'usage subséquent de stratégies agressives. Bien que cet apprentissage se poursuive tout au long de la vie, les expériences vécues durant l'enfance demeurent particulièrement influentes. L'interaction avec les parents est une première source de conditionnement des raisonnements légitimant l'agression (Hodges, Card, et Isaacs, 2003). Les pairs constituent un second agent de renforcement des raisonnements légitimant

l'agression. Durant l'enfance, l'agression est fortement associée au rejet et à l'isolement. Tenu à l'écart, un enfant agressif connaîtra moins d'occasions de développer ses habiletés sociales et les croyances normatives pouvant le mener à privilégier des stratégies prosociales (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco, et Bartels, 2007). Cet isolement initial le conduit souvent à s'associer à d'autres jeunes agressifs qui participeront à renforcer ses croyances sur la façon la plus efficace de résoudre un conflit ou d'atteindre un but (Dishion, Dodge, et Lansford, 2008; Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine et Price, 2003). L'exposition à la violence par le biais de la communauté et des médias constitue une influence plus distale mais tout aussi importante puisqu'elle participe à déterminer les comportements et les conceptions qu'un individu considèrera normaux ou idéaux (Calvete et Orue, 2011; Ferguson et Kilburn, 2009). Certes, un ensemble de facteurs de risque individuels, familiaux, scolaires et socioéconomiques doivent interagir pour placer un enfant sur la trajectoire d'une conduite agressive chronique. Cela dit, c'est au travers de l'adoption de raisonnements légitimant l'agression que s'exprimerait une grande partie de l'influence des prédispositions individuelles et des expériences sociales passées sur le comportement agressif (Nash et Sung Kim, 2007). Il est donc raisonnable de croire que la façon dont les jeunes justifient les conduites d'intimidation, ainsi que leur degré d'accord avec de tels raisonnements, puisse participer à expliquer le maintien de dynamiques abusives entre pairs au sein des milieux scolaires.

La légitimation de l'intimidation scolaire

De récentes recherches se sont penchées sur l'opinion d'élèves du primaire et du secondaire quant aux motivations associées à l'intimidation scolaire. Frisen et ses collègues (2008), ainsi que Land (2003), ont demandé à des jeunes des deux sexes ce qui, selon eux, pousse un élève à intimider ses pairs. Ces derniers ont répondu que l'élève qui intimide a besoin de rabaisser autrui pour se sentir mieux, qu'il veut impressionner ses pairs, qu'il veut amener les autres à mépriser la victime ou encore qu'il veut tout simplement s'amuser. De leur côté, les adolescentes interrogées par Owens, Shute et Slee (2000) au sujet de l'intimidation entre filles ont mentionné des explications telles que l'amélioration du statut social, le contrôle de l'adhésion au groupe, l'allègement de l'ennui, la recherche d'attention et la vengeance. Comme l'ont respectivement remarqué ces auteurs, les raisonnements les plus souvent avancés semblent être de l'ordre du divertissement et de la régulation du statut social.

Le positionnement social des élèves au sein de l'environnement scolaire, bien que plus implicite que les relations hiérarchiques entretenues par les adultes, influence la qualité de leurs interactions (Neal, 2010). Un statut social élevé est généralement associé au respect de la part de ses pairs, à la visibilité au sein du groupe et à un pouvoir décisionnel plus grand. Les élèves au comportement prosocial, qui se soucient du bien-être des autres, tendent à être perçus positivement par leurs pairs, ce qui participerait à leur conférer un tel statut

(Warden et Mackinnon, 2003). À l'inverse, un faible statut social prédit un accès moins grand aux ressources et au support de ses pairs. Traditionnellement, l'agresseur et la victime chroniques ont tous deux été associés à un faible statut social parce que les autres élèves les jugent généralement peu aptes à la coopération (DeRosier et Mercer, 2009). Or, certains élèves agressifs sont tout de même reconnus comme populaires parmi leurs pairs (Rodkin, Farmer, Pearl, et Van Acker, 2006). Cette adéquation du statut social et de la prévalence de comportements agressifs serait spécifique aux conduites agressives proactives (Peeters, Cillessen, et Scholte, 2009). C'est pourquoi Prinstein et Cillessen (2003) soutiennent que l'intimidation scolaire peut constituer pour ces élèves un moyen de protéger leur positionnement social. Quant aux élèves qui encouragent ou prêtent main-forte à l'élève intimidateur, ils sont nombreux à estimer qu'il s'agit là d'un moyen d'améliorer leur propre statut social en s'associant à une figure dominante (Olthof et Goossens, 2008).

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

Il est difficile de concevoir que certains élèves puissent considérer l'intimidation scolaire comme une source de divertissement. Cependant, il faut tenir compte du fait que les élèves intimidateurs ont tendance à considérer les conduites agressives comme des moyens faciles et efficaces d'arriver à leurs fins et qu'ils ressentent peu d'émotions négatives à l'idée de causer du tort à autrui (Salmivalli et Nieminen, 2002). Selon Gini et ses collègues (2007a), un manque d'empathie peut expliquer, au moins en partie, l'incapacité à partager la détresse de la victime. De plus, Garandeau et Cillessen (2006) rappellent que si les relations d'intimidation se poursuivent sur plusieurs mois, voire plusieurs années, c'est que les intimidateurs parviennent à éviter les mécanismes de supervision et d'encadrement mis en place par les adultes. Ils avancent également que si ces

élèves y parviennent, c'est avant tout en choisissant une victime qui attire peu de sympathie et en abusant de celle-ci d'une façon qui puisse sembler bénigne, voire amusante. Certaines études soutiennent d'ailleurs que cette présomption contribuerait à la légitimation des dynamiques d'intimidation, par exemple au travers du fait que de nombreux élèves reconnaissent avoir partagé des expériences plaisantes comme spectateurs d'incidents d'intimidation et que plusieurs adultes perçoivent l'intimidation comme un aspect désagréable mais ultimement inoffensif et de la vie scolaire (Kerbs & Jolley, 2007; Feder, 2007).

Les hypothèses concernant l'amélioration du statut social et le divertissement aux dépens de l'élève victimisé mettent en valeur l'approche stratégique des dynamiques sociales par l'élève intimidateur et le peu d'importance accordé par ce dernier au bien-être de la victime. Ces explications correspondent à l'image de l'agresseur que présentent plusieurs films et téléseries récentes tels que *Pretty Little Liars* ou *Gossip Girls*. Toutefois, en s'éloignant du point de vue des élèves et des médias, Underwood (2003) propose que certaines conduites d'intimidation puissent aussi constituer des tentatives malhabiles de transmission des normes et des attentes sociales. En effet, on sait que les jeunes sont particulièrement attachés à plusieurs conventions (dont celles concernant les styles vestimentaires, les préférences musicales ou les formes de divertissement) qui ne sont pas encadrées par le code de vie des écoles (Horn, 2006).

Par exemple, il est commun pour des groupes d'enfants ou d'adolescents de s'approprier un coin de la cour d'école ou une table de cafétéria. Le respect d'une telle règle non écrite est une pratique généralement encouragée par les autres groupes d'élèves possédant aussi une place attirée. Lorsqu'un élève montre plus de difficulté à se plier à cette norme informelle, des menaces et des comportements coercitifs peuvent alors être utilisés pour rappeler les attentes du milieu (Underwood, 2003). Cette hypothèse pourrait expliquer pourquoi les élèves victimisés sont souvent perçus comme responsables de leur propre sort et pourquoi plusieurs adultes se souviennent de l'intimidation scolaire comme d'une pratique inévitable et parfois même formative (Feder, 2007).

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

Comme il a été mentionné précédemment, le désir des élèves d'interrompre les incidents d'intimidation dont ils sont témoins se concrétise rarement (Hawkins, Pepler et Craig, 2001). Ce n'est toutefois pas faute

d'opportunités puisque une majorité des actes d'intimidation se dérouleraient au vu et au su de la communauté scolaire (Craig, Pepler, et Atlas, 2000). Craig et son équipe (2000) rapportent également avoir observé très peu d'interventions de la part de surveillants et d'enseignants en présence, et ce malgré que la plupart des adultes travaillant en milieu scolaire affirment prendre les conduites d'intimidation au sérieux (Bauman et Hurley, 2005). Pourquoi observe-t-on cet écart entre les intentions généralement positives de la communauté scolaire (son refus affirmé de privilégier l'amélioration du statut social et le divertissement au détriment du bien-être d'autrui) et le déroulement d'incidents observés dans les corridors, à la cafétéria ou encore dans l'autobus scolaire? La façon dont le contexte scolaire peut faciliter la légitimation de l'agression par les élèves permet d'éclairer cette question qui demeure au coeur de la récurrence des incidents d'intimidation.

La légitimation en contexte

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

Lorsque les autorités scolaires ne parviennent pas à décourager l'intimidation en instaurant un climat d'appartenance positif et en assurant un encadrement et un suivi adéquats, les élèves sont laissés à policer

eux-mêmes leur conduite. Une telle impunité contribue à déterminer ce que les élèves considèrent comme des comportements normaux et attendus (Hunt, 2007). Même lorsqu'ils ne partagent pas de telles croyances, il est possible que plusieurs élèves préfèrent ne pas intervenir en faveur de la victime car ils ont peur de voir l'intimidateur se retourner contre eux s'ils manifestent leur désaccord (Nishina et Juvonen, 2005). Cette peur sera d'autant plus handicapante s'il est présumé que le ou les intimidateurs ne seront ni arrêtés ni punis (Gini, Pozzoli, Borghi et Franzoni, 2008). De plus, l'observation routinière de comportements agressifs tend à minimiser l'attention que portent les élèves aux conséquences vécues par la victime en rendant les traitements abusifs anodins (Pozzoli et Gini, 2010). Un tel raisonnement encourage les témoins à croire qu'il ne sert à rien de s'opposer aux insultes, aux menaces et autres « petites violences ».

Pour Juvonen et Galvan (2008), cette désensibilisation favorise la légitimation de l'intimidation en conduisant les jeunes qui s'inquiètent du sort de la victime, ces mêmes élèves qui sont davantage susceptibles de lui venir en aide, à se percevoir en minorité au sein d'un environnement scolaire perçu comme hostile. Ils auront ainsi tendance à se plier à la conduite qu'ils assument être consensuelle au sein du groupe et à rester à l'écart même lorsqu'ils reconnaissent qu'une agression se déroule sous leurs yeux. Or, la passivité des spectateurs est souvent interprétée à son tour par les intimidateurs comme un signal positif, un encouragement à poursuivre leurs agissements (Olweus, 1993).

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

Conclusion

En somme, on peut associer le caractère insidieux de l'intimidation à sa légitimation, c'est-à-dire au fait qu'elle soit considérée comme une conduite attendue, voire normale, dans certains milieux scolaires. Puisque la gravité de l'intimidation scolaire ne découle pas tant de l'ampleur de chaque conduite agressive que de la

réurrence de ces victimisations à l'encontre d'élèves vulnérables, les raisonnements qui entourent le maintien de telles relations apparaissent particulièrement importants. Il y a plus d'une dizaine d'années, Sutton (2001) avançait déjà que les motivations liées aux conduites d'intimidation pouvaient se résumer par le simple fait que, dans bien des cas, ces dernières s'avèrent efficaces. Une telle affirmation rappelle que certains enfants et adolescents sont particulièrement habiles à manipuler les situations sociales afin d'entretenir des dynamiques agressives desquels ils retirent des gains. Elle rappelle également que la légitimation de l'intimidation par le reste des élèves découle en grande partie du fait que ceux-ci percevraient plus d'avantages à se ranger du côté de l'intimidateur que de celui de la victime (Juvonen et Galvan, 2008).

Comme l'expliquent Unnever et Cornell (2003), la principale caractéristique d'un environnement scolaire qui encourage la légitimation de l'intimidation est le fait que bien qu'une majorité d'élèves affirment ne pas approuver cette forme d'agression, ceux-ci croient également que ni leurs pairs ni les enseignants n'interviendront pour mettre un terme à un incident dont ils sont témoins. C'est ce sentiment d'impuissance qui trop souvent profite aux élèves intimidateurs, handicape les communautés scolaires et nourrit les inquiétudes. Au cours de la dernière décennie, de nombreux programmes de prévention des dynamiques d'intimidation ont vu le jour. Bon nombre de ces programmes cherchent à sensibiliser les élèves et enseignants, à solidifier le tissu social des établissements scolaires et à intervenir auprès des élèves impliqués. Certains de ces programmes se sont montrés efficaces mais plusieurs n'ont toutefois pas fourni les retombées espérées (Merrell, Gueldner, Ross, et Isava, 2008; Vreeman et Carroll, 2007). Ces résultats contradictoires soulèvent évidemment plusieurs questions sur les modalités d'implantation, de suivi et d'évaluation des interventions visant à contrer la violence à l'école (Ryan et Smith, 2009).

Ainsi, il apparaît pertinent de chercher à mieux comprendre comment remédier à la perception de légitimité que revêtent les conduites d'intimidation aux yeux de certains élèves. Après tout, ceux-ci réagissent à l'environnement scolaire, non pas de façon objective, mais sur la base de l'interprétation qu'ils en font. Si l'élève intimidateur a bien comme objectif d'améliorer son statut social, de se divertir ou encore de communiquer des normes de vie informelles, on peut se demander si les milieux scolaires qu'ils fréquentent offrent suffisamment d'opportunités positives de combler ces besoins. Il ne faudrait d'ailleurs pas négliger le développement des compétences sociales nécessaires pour agir dans ce sens. Par exemple, Gini et ses collègues (Gini, Albiero, Benelli et Altoe, 2007b; Pozzoli & Gini, 2010) ont identifié certaines caractéristiques individuelles et contextuelles qui augmentent les chances pour les élèves témoins d'incidents d'intimidation de choisir d'intervenir en faveur de la victime, parmi lesquelles l'empathie et le sentiment d'efficacité. En ciblant les sources de légitimation de l'intimidation et en cherchant à réduire le sentiment d'impuissance des membres de la communauté scolaire, on peut espérer contribuer davantage au maintien d'un climat scolaire favorable aux apprentissages et à la socialisation des élèves.

Cadre théorique et état des connaissances

Plusieurs chercheurs et intervenants des milieux scolaires perçoivent la présence d'une dimension morale au problème d'intimidation par les pairs, sans toutefois adopter une position théorique claire sur le sujet. Par exemple, Rigby (2004) propose que l'intimidation scolaire soit considérée « as a moral issue [under the assumption that] the abuse of power is especially reprehensible » (p.288) et, Ortega et Lera (2000) y réfèrent avec gravitas comme « a moral disease that eats away at the conscience of those who are aware but fail to act » (p.122). Ces intuitions ont toutefois en commun de mettre davantage en valeur les sentiments des auteurs que d'explicitier les attributs moraux du phénomène.

Comme il a été discuté dans la section précédente, l'intimidation constitue une stratégie agressive adoptée en l'absence de victimisation initiale et avec peu de considération pour les conséquences négatives pour autrui. L'habileté de plusieurs intimidateurs à inhiber leurs comportements agressifs dans l'attente de circonstances favorisant l'impunité et le maintien d'un statut social enviable implique cependant qu'ils ne sont pas sans connaissance des normes de conduite, formelles et informelles, en vigueur dans leurs milieux scolaires. De plus, des attitudes qui légitiment l'intimidation semblent présentes chez certains membres du personnel et se transposent dans le fonctionnement des milieux scolaires. Bien que les adolescents déplorent généralement les injustices vécues à l'école, ceux-ci ont davantage tendance à légitimer le traitement différentiel de leurs pairs lorsqu'ils se trouvent dans un contexte scolaire éprouvant, et bien peu d'entre eux s'interposent à la victimisation. Le sentiment d'impuissance à l'égard des dynamiques d'intimidation scolaire que l'on rencontre dans certaines écoles encourage à son tour la passivité de la victime, minimise la prise de conscience et l'implication des adultes et place finalement les élèves témoins devant un dilemme quant aux conséquences possibles de confronter l'élève intimidateur, bouclant ainsi la boucle de l'intimidation scolaire comme phénomène normatif.

Ce portrait des dynamiques d'intimidation par les pairs place les croyances normatives au cœur de la problématique de sa légitimation et dénote de la pertinence de questionner plus formellement le raisonnement moral des élèves afin de mieux saisir sa relation avec les conduites adoptées par les adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation. Bien que le concept d'intimidation scolaire soit relativement récent, l'étude de l'agression comme conduite transgressive est depuis longtemps un sujet de prédilection de la morale. De façon générale, les théories du domaine de la psychologie morale s'entendent sur le fait que la majorité des adolescents sont conscients de l'interdit qui pèse sur les conduites agressives (Rest, 1984). C'est pourquoi elles s'attardent souvent à expliquer l'adoption de conduites transgressives malgré le bien-fondé et l'apparente simplicité des règles de la morale.

Plusieurs théories de la pensée et du comportement moral ont récemment été utilisées afin d'aborder le rôle du raisonnement moral dans l'adoption de conduites transgressives. Certaines de ces approches théoriques, dont la théorie constructiviste du jugement moral ainsi que les théories développementales de la motivation morale, cernent avec plus ou moins de succès les dimensions du phénomène ou ont reçu peu d'attention sur le plan empirique. D'autres, comme la théorie sociocognitive de l'agentivité morale et la théorie des domaines de la connaissance sociale, proposent une explication du rôle du raisonnement moral dans la légitimation des dynamiques d'intimidation par les pairs reposant sur un corpus plus large de savoirs empiriques. L'ensemble de ces perspectives théoriques sont discutées ici. Cependant, en raison du soutien empirique dont elles bénéficient, seules ces dernières font précisément l'objet de la recension d'écrit présentée dans le second article de cette thèse.

La théorie constructiviste du jugement moral

L'approche constructiviste conçoit le développement moral comme une succession hiérarchique et universelle de stades de la pensée que l'individu rencontre dans la construction de sa propre conception de justice (Piaget, 1932). Moins intéressé par ce qui est considéré comme juste que par les prémisses d'un tel jugement, Kohlberg (1981) s'est basé sur les travaux de Piaget pour expliquer le développement du raisonnement moral. Il soutient que le processus de maturation morale s'effectue en six stades distincts, regroupés en trois ordres de pensée morale.

Selon Kohlberg (1981), la pensée morale préconventionnelle est caractérisée par l'absence de notion personnelle de justice. Le jeune enfant, qui base initialement son raisonnement moral sur l'évitement des conséquences négatives, développe peu à peu la compréhension que différents comportements peuvent être acceptables selon les circonstances. La pensée morale conventionnelle ne peut être atteinte que vers la fin de l'enfance, lorsque le développement logique permet de prendre en compte les intentions et les attentes d'autrui. L'enfant comprend alors l'importance de faciliter la vie commune au sein du groupe restreint de ses proches, puis étend ce raisonnement à l'échelle de sa société. Une morale conventionnelle est ainsi considérée comme une nécessité minimale au bon fonctionnement social (Colby, Gibbs, Lieberman et Kohlberg, 1983). Toutefois, une société efficace n'est pas nécessairement une société juste. C'est pourquoi Kohlberg soutient l'existence d'une pensée morale postconventionnelle, qu'il associe au dernier ordre de raisonnement de son modèle. L'individu qui raisonne de façon postconventionnelle privilégie un mode de fonctionnement démocratique et poursuit activement un idéal de justice (Kohlberg, Levine et Hower, 1983).

La théorie de Kohlberg (1981) adopte une approche normative en insistant sur la nécessité pour la justice de prévaloir sur toute autre considération. Le passage d'un stade à un autre se produit en raison de conflits

cognitifs. Ainsi, lorsque les connaissances empiriques qu'un enfant accumule sur son environnement social entrent en conflit avec sa vision du monde, il réalise les limites de son mode de pensée et en vient à intégrer une nouvelle dimension à son raisonnement. Les individus agressifs se différencieraient du reste de la population par le fait qu'ils raisonnent généralement à un stade inférieur du modèle (Kohlberg, Levine et Hewer, 1983). Toutefois, l'approche constructiviste de la morale a été peu utilisée dans l'étude de transgressions morales de l'ordre de l'intimidation scolaire. Récemment, Leenders et Brugman (2005) ont étudié le raisonnement d'adolescents délinquants dont les conduites incluaient l'intimidation scolaire. Ils n'ont trouvé aucun lien significatif entre la portée de leur jugement moral et la fréquence de leurs comportements d'intimidation.

Ces résultats illustrent la difficulté pour le modèle moral de Kohlberg à rendre compte de dynamiques agressives de l'ordre de l'intimidation par les pairs à l'école. En effet, cette perspective repose essentiellement sur l'adéquation du jugement et du comportement moral, c'est-à-dire l'adoption de conduites qui reflètent le positionnement moral. Or, la dynamique sociale étudiée impliquerait plus souvent qu'autrement des conduites de victimisation restreintes à des contextes favorables à l'intimidateur et l'inaction des témoins malgré leur désapprobation. De tels modes d'action pourraient se traduire par une régression temporaire à un stade de jugement moral inférieur. Or, parce que les stades du développement moral procèdent en une séquence hiérarchique invariable et universelle, la théorie constructiviste de la morale permet difficilement d'expliquer élégamment le rôle du raisonnement moral dans le phénomène de l'intimidation scolaire (Blasi, 1980; Krebs et Denton, 2005).

Les théories développementales de la motivation morale

Les constats de Blasi (1980) sur les limites du modèle kohlbergien du développement moral et l'hypothèse de Rest (1984) quant à la nécessité d'une dimension motivationnelle dans l'actualisation du raisonnement moral ont suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs. Ceux-ci se sont penchés sur le développement de la motivation morale, qui réfère à la capacité à privilégier les standards de conduite moraux lorsque ceux-ci entrent en conflit avec d'autres désirs et impératifs (Nunner-Winkler, 2007). Plutôt que de supplanter le rôle du jugement dans le comportement moral, la motivation en serait une dimension complémentaire. Les deux théories qui suivent accordent respectivement ce rôle motivationnel à l'identité et à la réactivité émotionnelle.

La théorie de l'identité morale

Selon la théorie de l'identité morale, un individu investira les efforts nécessaires afin d'agir moralement si cela lui permet de devenir ou de demeurer le type de personne qu'il veut être (Hardy et Carlo, 2011). L'identité morale réfère à l'importance accordée aux valeurs morales, comme la compassion et l'honnêteté, dans la définition de soi. Cette importance s'observe en comparaison avec d'autres qualités, telles la créativité ou la ponctualité, qui sont essentiellement amoraux, dans le sens propre du terme (Frimer et Walker, 2009). En plus de reposer sur des traits de caractère intangibles, l'identité morale peut être associée à des référents sociaux comme l'appartenance à un groupe ou l'identification à un mentor (Aquino et Reed, 2002). L'adolescence constitue la période où l'identité morale se consolide et se positionne comme une part centrale ou périphérique du concept de soi (Carlo et Hardy, 2005). Lorsque certaines valeurs deviennent centrales au concept de soi, le sentiment d'obligation et le désir d'actualiser ces valeurs augmentent. Ainsi, la force motivationnelle de l'identité morale serait issue de la tendance humaine à vouloir préserver son concept de soi intact (Blasi, 1993). Les études empiriques qui mettent en valeur le rôle motivationnel de l'identité dans le comportement moral associent la centralité de l'identité morale aux comportements prosociaux (Hardy, 2006).

La théorie de l'identité morale reconnaît également que le comportement d'un individu puisse contredire ses idéaux moraux. En effet, une personne peut considérer les valeurs morales comme des traits de caractère positifs tout en leur accordant très peu d'attention en contexte réel (Bergman, 2002; Malti et Buchmann, 2009). Observés sous cet angle, les dynamiques d'intimidation scolaire seraient rendues possibles par la faible importance accordée aux valeurs morales par certains adolescents et par les obstacles contextuels qui empêchent les élèves d'assurer la cohérence entre leur comportement et leur identité morale. À notre connaissance, aucune étude sur l'intimidation par les pairs à l'école n'a toutefois été menée dans cette perspective morale spécifique, qui s'est peu attardée à expliquer la prévalence de comportements transgressifs.

La théorie de la motivation morale de Nunner-Winkler

Tout comme la théorie de l'identité morale, la théorie de la motivation morale de Nunner-Winkler (1993) conçoit la présence d'une dimension motivationnelle indépendante qui régit la mise en pratique du jugement moral. Cette théorie s'intéresse particulièrement au rôle des émotions dans l'actualisation du comportement moral ou transgressif (Nunner-Winkler, 2007). Chez une population normale, le respect des standards moraux serait associé à l'anticipation d'émotions négatives suite à la transgression alors que les comportements immoraux seraient plutôt associés à l'anticipation d'émotions positives (Tangney, Stuewig et Mashek, 2007). Cette forme de réactivité émotionnelle est absente chez le jeune enfant, qui s'attend habituellement à ce

qu'un transgresseur ressent une émotion positive issue de la satisfaction d'un désir (Keller, Lourenco, Malti et Saalbach, 2003). Cependant, la majorité des adolescents anticiperaient une émotion négative, dont la honte ou la peur d'être puni, lorsqu'ils s'imaginent dans la position du transgresseur (Krettenauer et Eichler, 2006). Dans cette perspective, le maintien de relations d'intimidation serait facilité par l'absence, chez certains élèves, de la réactivité émotionnelle nécessaire pour les pousser à agir moralement (Gausser et Keller, 2009).

Nunner-Winkler (1993; 2007) interprète le déficit de réactivité morale associée à la transgression en terme de motivation morale, une interprétation qui demeure largement questionnée (Minnameier, 2010). L'anticipation d'émotions a également été interprétée comme une étape intégrale du jugement moral (Arsenio, Gold et Adams, 2004) ou comme une fonction de l'empathie (Eisenberg, 2000). D'autres encore soutiennent qu'une approche sociocognitive du comportement s'oppose à l'idée d'une composante motivationnelle spécifique au concept de moralité, séparée du type de comportement performé et qui ne différencie pas la motivation intrinsèque et extrinsèque (Bandura, 1997). En somme, les théories développementales de la motivation morale ne sont pas parvenues à créer un consensus aussi important que l'a fait la vision kohlbergienne à son époque.

La théorie sociocognitive de l'agentivité morale

L'approche sociocognitive de la morale cherche à expliquer les mécanismes qui régissent le comportement moral dans une perspective d'apprentissage social. Bandura (1991) conçoit la morale comme une forme de régulation dont le moteur est la tendance humaine à agir de façon à éviter les conséquences négatives et à cumuler les retombées positives. Pour que cette tendance conduise au comportement moral, certaines instances de contrôle, internes et externes à l'individu, doivent être mises en place.

La régulation du comportement moral

En l'absence de consensus sur ses impératifs moraux, une société ne pourrait refréner ses membres d'agir d'une façon qui leur soit personnellement avantageuse mais qui nuirait au groupe. Ainsi, la régulation externe du comportement moral est prise en charge par des instances sociales qui assurent la transmission des standards moraux par le biais de processus de socialisation. À l'adolescence, les pairs sont considérés comme une instance de régulation importante puisqu'ils sont souvent présents lorsque l'individu performe son rôle d'agent moral. Cependant, la peur des sanctions sociales ne peut pas, à elle seule, expliquer le respect des standards moraux lorsque les autorités en mesure d'en sanctionner la transgression sont absentes. C'est pourquoi Bandura (1991) soutient également que tout agent moral procède à la régulation de son propre comportement. Cette autorégulation se fait en raison de sanctions émotionnelles positives et négatives que l'enfant apprend à associer avec différentes conduites.

La théorie sociocognitive de l'agentivité morale soutient donc que la majorité des individus se conduisent de façon socialement acceptable car ils anticipent que l'approbation sociale leur procurera des sentiments positifs, et qu'ils évitent les conduites antisociales par peur du mépris de soi qui pourrait découler de leur propre jugement ainsi que du jugement d'autrui. Il va sans dire qu'une socialisation conduisant à l'adoption de standards de conduite déviants est également possible. Bandura (1999) ne croit toutefois pas que la plupart des transgressions morales soient commises par des individus dont les valeurs morales diffèrent grandement de celles de la majorité. Certaines recherches lui donnent raison, en rapportant qu'une majorité d'individus qui agissent de façon transgressive sont conscients de ne pas agir pour le mieux (Anderson et Midgley, 2004; Wainryb, 2004). C'est pourquoi il soutient également qu'une personne peut transgresser les standards moraux auxquels elle se dit attachée par l'effet d'un processus de désengagement moral.

Les mécanismes de désengagement moral

Le désengagement moral jouerait un rôle important dans le maintien des relations de domination par des individus autrement bien intégrés dans leur environnement social. Bandura (1999) identifie huit mécanismes cognitifs distincts, rassemblés en quatre ordres, qui participeraient au désengagement moral par l'évitement d'une évaluation de soi négative. Ces mécanismes permettent de donner une image positive à un comportement immoral, de nier la participation intentionnelle à la transgression d'un standard moral, de minimiser les conséquences néfastes pour autrui du comportement immoral ou de modifier l'image de la victime afin qu'il soit plus facile de ne pas faire preuve d'empathie à son égard. Chacun d'entre eux est défini dans le tableau 2 de la page suivante.

Tableau 2. Les mécanismes cognitifs du désengagement moral de Bandura (1999)

Mécanismes	Description
Légitimation	Reconstruction cognitive d'un comportement transgressif le présentant sous une lumière positive parce que répondant à un impératif légitime.
Comparaison avantageuse	Reconstruction cognitive d'un comportement transgressif le présentant sous une lumière positive par comparaison à un comportement plus dommageable.
Appellation euphémistique	Reconstruction cognitive d'un comportement transgressif le présentant sous une lumière positive par l'emploi d'un vocabulaire qui atténue le tort causé.
Déplacement de la responsabilité	Minimisation de la participation intentionnelle à une conduite transgressive par le transfert de la responsabilité morale à une figure d'autorité.
Diffusion de la responsabilité	Minimisation de la participation intentionnelle à une conduite transgressive par la diffusion de la responsabilité morale à l'ensemble des membres d'un groupe.
Minimisation des conséquences	Déni ou distorsion des conséquences néfastes d'une conduite transgressive.
Transfert du blâme à la victime	Mise de l'avant de circonstances conduisant la victime à mériter ou à s'exposer à des conséquences néfastes.
Déshumanisation	Déni des qualités humaines assurant que les standards de conduite moraux s'appliquent à la victime.

Le désengagement moral se conçoit comme un processus se produisant graduellement par l'exposition répétitive à des situations qui rendent cette forme de reconstruction de la réalité séduisante ou nécessaire. C'est ainsi que la gravité des transgressions peut augmenter à mesure que l'inconfort des sanctions émotionnelles négatives est repoussé. À l'adolescence, le désengagement moral est associé à l'adoption de modes d'action agressifs et à une plus grande sensibilité à la pression des pairs lors de situations transgressives. De plus, ce processus est affecté par un fort effet de genre, les garçons étant plus prompts au désengagement moral que les filles (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli et Regalia 2001). Toutefois, les adolescents délinquants ne présentent pas nécessairement de différence avec le reste de la population sur le plan des valeurs auxquelles ils se disent attachés lorsque celles-ci demeurent des notions abstraites. Ils se distingueraient plutôt par la facilité avec laquelle ils parviennent à éviter les émotions négatives associées à la transgression de leurs propres standards moraux, suivant l'activation contextuelle des mécanismes du désengagement moral (Bandura, 1999).

En somme, la théorie du désengagement moral permet de supposer que dans les milieux scolaires où les conduites prosociales sont valorisées par les élèves et où l'intimidation est sanctionnée par les adultes, les élèves auront tendance à inhiber leurs conduites agressives. Par contre, lorsqu'il apparaît aux yeux de certains élèves que l'adoption de conduites d'intimidation puisse être à la fois facile et avantageuse, en raison d'un manque d'encadrement et d'un lien positif avec l'amélioration du statut social, ceux-ci justifieront plus aisément leur choix de privilégier des comportements antisociaux. Il en va de même pour les témoins d'incidents d'intimidation, qui auront davantage tendance à valider le comportement de l'intimidateur lorsqu'ils sont exposés à un contexte scolaire les amenant à éviter les émotions négatives associées à la transgression de standards moraux. Ainsi, la théorie sociocognitive de l'agentivité morale, au travers du concept du désengagement moral, permet d'avancer que la mise de l'avant de justifications égocentriques facilite la légitimation des dynamiques d'intimidation, même dans des contextes où elles sont largement reconnues comme immorales, par le biais d'un processus de désensibilisation graduel.

Bien que le concept de désengagement moral puisse rendre compte des particularités du raisonnement moral en relation avec la légitimation des dynamiques d'intimidation scolaire, celui-ci appelle néanmoins à se demander où se déplace l'engagement originalement associé aux standards moraux. Bandura propose d'envisager l'interprétation des situations sociales comme un processus multidimensionnel : « from diverse experiences people learn which factors are morally relevant and how much weight to attach to them. With increasing experience and cognitive competence, moral judgments change from single-dimensional to multidimensional rules of conduct [...] That is, factors that are weighed heavily under some combination of circumstances may be disregarded or considered of lesser importance under a different set of conditions. » (1991, p. 65). Toutefois, il préfère ne pas s'avancer sur la nature des différentes dimensions qui entrent en jeu dans le raisonnement moral, ce qui offrirait la possibilité d'observer au profit de quels impératifs peut se produire le désengagement moral en relation avec les conduites d'intimidation. Cela dit, la section suivante présente une théorie du raisonnement moral qui s'attarde plus particulièrement à différencier la nature des croyances normatives qui influencent la conduite morale.

La théorie des domaines de la connaissance sociale

La théorie des domaines de la connaissance sociale offre un cadre au jugement moral en le comparant à d'autres aspects du raisonnement social. Abordée dans une perspective sociocognitive, cette théorie conçoit les jugements moraux comme le produit d'une réflexion qui soupèse l'importance de différents facteurs et les coordonne en fonction des circonstances (Smetana, 2006). En catégorisant les croyances normatives qui influencent la conduite morale en fonction de critères communs, cette théorie cherche à en expliquer le rôle respectif dans différents contextes et pour différents individus.

Les domaines de la connaissance sociale

La théorie des domaines de la connaissance sociale reconnaît trois domaines de connaissance qui différencient les éléments moraux, conventionnels et personnels de l'univers social. Chacun de ces domaines forme une structure mentale qui se développe séparément tout en maintenant une certaine interdépendance (Turiel, 1983). Le domaine moral regroupe les connaissances issues de la compréhension des concepts de justice et de droit à l'intégrité physique et psychologique (Turiel, 1983). Les normes associées au domaine moral répondent à trois critères. D'abord, elles sont généralisables, c'est-à-dire qu'elles demeurent valables d'un contexte à un autre. Elles sont également jugées obligatoires et reconnues comme s'appliquant à tous. Finalement, les normes morales sont perçues comme fondamentalement indépendantes de l'autorité et donc inaltérables. Ce critère ne remet pas en question les sanctions attribuées aux transgressions morales mais indique que même en l'absence d'autorités compétentes, certaines actions demeurent essentiellement inacceptables. De plus, les transgressions morales sont généralement considérées comme plus graves que les transgressions conventionnelles et plus encore que le non-respect de préférences personnelles (Harvey, Fletcher et French, 2001). Le développement moral débute dès la jeune enfance, mais ce n'est qu'à partir du début de l'adolescence que tend à se développer la notion d'équité, qui permet des jugements moraux plus respectueux des différences individuelles (Turiel et Smetana, 2005).

Le domaine conventionnel concerne les connaissances que l'individu développe au sujet des organisations sociales (Turiel, 1983). Les conventions sociales fournissent les attentes de la société quant aux comportements à adopter pour faciliter les interactions sociales. Les normes conventionnelles répondent à trois critères. D'abord, elles dépendent de la présence de règles consensuelles ou issues d'une autorité spécifique. Par exemple, le fait de lever la main pour prendre la parole en classe est une règle mise en place par les autorités scolaires alors que la façon dont on s'adresse à un aîné est une convention transmise par la tradition. Ces règles sont considérées comme arbitraires et altérables. Tout comme le choix des couleurs utilisées pour la signalisation routière, une convention sociale pourrait être remplacée par une norme différente mais qui remplirait les mêmes fonctions. Finalement, les règles conventionnelles sont contextuellement relatives et ne peuvent donc pas être généralisées sans égard au contexte d'application. Le domaine conventionnel se développe par une série d'oscillations entre l'affirmation et la négation de l'importance des conventions comme instruments de régulation sociale. L'adolescence serait particulièrement marquée par la remise en question de l'aspect arbitraire des conventions sociales (Turiel et Smetana, 2005).

Finalement, le domaine personnel regroupe les éléments perçus comme appartenant à la vie privée et sur lesquels l'individu juge avoir seul l'autorité (Nucci, 2002). Dans les sociétés occidentales, il s'agit entre autres des goûts vestimentaires, du choix des amis, du choix des activités ludiques et professionnelles et du contrôle

de son corps. Les frontières du domaine personnel varient d'une culture à une autre et divergent à l'intérieur d'une même culture où elles sont influencées par le statut socio-économique (Turiel, 2002). Le développement du domaine personnel est marqué par le développement de l'enfant en tant qu'agent social autonome et efficace. Chez l'adolescent occidental, les croyances normatives se rapportant aux préférences personnelles prennent habituellement de l'importante au détriment des normes perçues comme conventionnelles (Turiel et Smetana, 2005). Certains éléments du domaine personnel sont dits prudents, c'est-à-dire qu'ils concernent les risques pour la sécurité et la santé personnelle (Tisak et Turiel, 1984). Bien que les conséquences puissent se poser de manière équivalente (par exemple la conduite non sécuritaire d'une bicyclette ou le fait d'être bousculé chacun pouvant conduire à des blessures), le domaine moral concerne l'intégrité d'autrui alors que le domaine de la prudence concerne les risques pour l'individu lui-même. L'adolescence est reconnue comme une période de prise de risque accrue. Or, les adolescents considèreraient généralement avoir le droit de disposer de leur intégrité physique lorsque que cela n'entraîne pas, à leurs yeux, de conséquences négatives pour autrui (Turiel et Smetana, 2005). Le tableau 9 (présenté dans le quatrième article) offre une synthèse des caractéristiques des domaines de la connaissance sociale détaillées ci-dessus.

L'étude du raisonnement sociomoral

Lorsqu'ils rencontrent des situations simples ou familières, la grande majorité des enfants et des adolescents agiraient de manière cohérente avec les normes de la morale (Turiel et Smetana, 2005). Toutefois, peu de situations de la vie courante interpellent uniquement les standards de conduite issus d'un même domaine. En effet, la majorité des situations conflictuelles surviendraient aux intersections des domaines établis et lorsqu'il est nécessaire de coordonner des normes issues de différents domaines (Crane et Tisak, 1995). Le jugement d'événements multidomains, aussi appelé raisonnement sociomoral, nécessite donc la classification et la priorisation, en fonction des circonstances, d'éléments issus de plusieurs domaines (Wainryb, 2000). C'est pourquoi l'étude de ces situations complexes génèrerait une plus grande diversité de jugements entre les individus, mais aussi entre les jugements portés par un même individu d'une situation à une autre (Smetana, 2006).

La coordination du domaine moral avec les domaines conventionnel et personnel serait au cœur du développement social de l'adolescent (Turiel et Smetana, 2005). La théorie des domaines de la connaissance sociale conçoit trois modes d'intégration de normes issues de domaines différents (Arsenio et Lemerise, 2004; Richardson, Mulvey et Killen, 2012). La subordination d'un domaine à un autre constitue la façon la moins sophistiquée de juger une situation complexe. La non-résolution implique que l'individu ne désire pas subordonner les éléments d'un domaine à ceux d'un autre mais qu'il ne parvient pas non plus à les intégrer pleinement; il retient donc son jugement. La non-résolution se perçoit souvent dans l'incapacité d'agir lors

d'une situation donnée. Des circonstances stressantes tendraient à favoriser ces deux premiers modes d'intégration (Wainryb, 2000). Finalement, la coordination des domaines est la forme d'intégration la plus achevée. Elle est réalisée lorsque l'individu parvient à un jugement qui tient compte à la fois des normes du domaine moral et des autres éléments de la situation qui lui apparaissent pertinents. Ces modes d'intégration sont définis dans le tableau 3.

Tableau 3. *Les modes d'intégration des domaines de la connaissance sociale selon Arsenio et Lemerise (2004).*

Mode d'intégration	Description
Coordination	Raisonnement contextuel qui respecte les normes du domaine moral tout en tenant compte des éléments du domaine conventionnel et personnel pertinents au cadre de la situation sociale.
Non-résolution	Raisonnement contextuel qui implique que l'individu ne désire pas subordonner les normes du domaine moral à celles d'un autre domaine, mais qu'il ne parvient pas non plus à les intégrer pleinement. Il retient donc son jugement.
Subordination	Raisonnement contextuel qui priorise une norme du domaine conventionnel ou personnel pertinente au cadre de la situation sociale au détriment des normes du domaine moral.

En somme, si la grande majorité des adolescents reconnaissent, du moins en principe, l'importance du respect du bien-être d'autrui et d'un traitement juste, l'étude du raisonnement sociomoral a montré que certains jeunes, dont les enfants et les adolescents présentant des difficultés comportementales, connaissent plus de difficulté que d'autres à classer, coordonner et prioriser les différentes normes sociales en vigueur de la façon attendue par leur communauté (Tisak, Tisak, et Goldstein, 2006). Dans des recherches connexes, une classification atypique des transgressions a également été associée à la prévalence de troubles psychosociaux, à la délinquance chronique et à l'agression grave, ainsi qu'au fait de grandir dans un contexte familial difficile (Dolan et Fullam, 2010; Mullins et Tisak, 2006). La théorie des domaines de la connaissance sociale permet donc d'expliquer la diversité des comportements lors d'incidents d'intimidation par la façon dont sont priorisées les différentes normes en vigueur dans les milieux scolaires. La légitimation de dynamiques d'intimidation à l'école, malgré le fait qu'elles soient largement reconnues comme inacceptables, serait donc facilitée par la subordination des normes morales auxquelles les élèves adhèrent au profit d'impératifs issus des domaines conventionnels ou personnels revêtant une importance contextuelle disproportionnée pour ces mêmes élèves.

Ainsi, lorsque la légitimation des dynamiques d'intimidation par les pairs est abordée dans une perspective morale, les concepts de désengagement moral et de subordination du domaine moral parviennent le mieux à

rendre compte du rôle des croyances normatives dans les conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation. Au cours des dernières années, les études associant le désengagement moral aux conduites d'intimidation ont proliféré. Parallèlement, bien que la tradition de recherche du raisonnement sociomoral ne se soit pas penchée explicitement sur les dynamiques d'intimidation scolaire, celle-ci a offert plusieurs études éclairantes sur la façon dont les adolescents conçoivent l'adoption de conduites transgressives et agressives. Il convient néanmoins de mentionner que très peu de ces études ont pris le temps de situer la perspective privilégiée dans le grand champ de la morale normative, ce que s'attarde à faire la présente thèse dans l'article qui suit.

Présentation du deuxième article

Ce second article, intitulé *Intimidation et raisonnement moral : considérations pour compléter les efforts de prévention actuels*, a été publié à l'automne 2014, dans le volume 35 de la Revue québécoise de psychologie. Il aborde le rôle du raisonnement moral dans l'adoption de conduites d'intimidation à l'école. Une définition de la morale normative est d'abord présentée, suivie par l'explication des conduites transgressives dans la perspective de la théorie des domaines de la connaissance sociale, puis dans celle de la théorie de l'agentivité morale. Sont ensuite recensés des savoirs sur le raisonnement moral des jeunes qui intimident, des jeunes qui sont témoins d'incidents d'intimidation et de ceux qui en sont victimes. Dans chaque cas, des pistes d'intervention ou de prévention en relation avec la dimension morale du phénomène sont illustrées.

Considérant que le caractère insidieux de l'intimidation à l'école découle en grande partie de sa légitimation, c'est-à-dire du fait qu'elle puisse être considérée comme une conduite attendue dans certains milieux scolaires, il apparaît nécessaire d'adopter une perspective morale qui puisse expliquer comment des individus autrement bien intégrés dans leur communauté peuvent en venir à la percevoir comme un mal inévitable, voire une stratégie efficace. Ainsi, l'objectif de ce deuxième article est de présenter un état des connaissances sur le raisonnement moral des adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation se rapportant au cadre théorique choisi pour guider la présente recherche doctorale. C'est pourquoi une attention particulière est portée à la complémentarité de la théorie des domaines de la connaissance sociale et de la théorie de l'agentivité morale dans l'explication des facettes du raisonnement moral impliquées dans les conduites adoptées lors d'incident d'intimidation à l'adolescence.

L'originalité de cette démarche tient entre autres au fait qu'une définition formelle de la morale est fournie pour encadrer les approches morales présentées, ainsi qu'à la mise en valeur de leur complémentarité dans l'explication du maintien de dynamiques d'intimidation dans certains milieux scolaires. De plus, elle s'attarde à différencier, au moyen des savoirs empiriques recensés, différents profils d'adolescents qui intimident leurs pairs et différentes conduites adoptées par les témoins d'incidents d'intimidation à l'école, en plus de questionner le raisonnement moral des élèves victimisés. Finalement, l'article offre des pistes d'action originales reposant sur les savoirs moraux recensés pour compléter les efforts de prévention actuels.

Deuxième article

Intimidation et raisonnement moral : considérations pour compléter les efforts de prévention actuels

**Caroline Levasseur, Nadia Desbiens et François Bowen
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal**

Revue québécoise de psychologie, vol 35, p. 89-112

© 2014

Résumé et mots clés

Intimidation et raisonnement moral :

considérations pour compléter les efforts de prévention actuels

Cet article discute la façon dont l'intimidation peut se développer dans des communautés scolaires où une majorité des acteurs se disent opposés à cette dynamique abusive. Deux explications, celle du raisonnement sociomoral et celle du désengagement moral, sont présentées sous la forme d'un état des connaissances portant sur l'influence du raisonnement moral dans la conduite des élèves intimidateurs, des témoins d'incidents et des victimes d'intimidation. Finalement, des pistes d'intervention et de prévention sont offertes qui mettent de l'avant l'importance tenir compte de la façon dont les élèves considèrent, puis parviennent ou échouent à respecter, les normes morales.

Mots-clés : intimidation scolaire, raisonnement sociomoral, désengagement moral, prévention.

Abstract and keywords

Bullying and moral reasoning: completing current efforts in prevention

This article discusses how school actors openly opposed to bullying can let these abusive dynamics take place in their school environment. Two explanations, that of sociomoral reasoning and that of moral disengagement, are proposed in the form of a literature review about the role of moral reasoning in the conduct of bullies, witnesses of incidents and victims of bullying. Finally, we offer relevant intervention strategies that put forward the importance of considering how students succeed or fail to comply with moral norms of conduct when trying to prevent school bullying.

Keywords: school bullying, sociomoral reasoning, moral disengagement, prevention.

Introduction

La violence en milieu scolaire est un sujet qui inquiète et le Québec ne fait pas exception sur ce point, comme l'indique l'adoption du projet de loi 56 sur la lutte à l'intimidation et à la violence dans les écoles. Des études récentes sur la victimisation répétée par les pairs ont montré que certaines de ces inquiétudes sont fondées. Par exemple, le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) rapportait, dans une des plus vastes enquêtes sur la victimisation par les pairs dans des écoles primaires et secondaires du Québec, qu'environ 20% des enfants et adolescents interrogés disent avoir été insultés à plusieurs reprises depuis le début de l'année scolaire, que près de 10% d'entre eux disent avoir été menacés et qu'environ 5 % rapportent avoir été agressés physiquement (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009a; 2009b). Quant à l'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010- 2011, elle rapporte qu'environ 40% des élèves interrogés reconnaissent avoir adopté au moins un comportement d'agressivité physique, comme une bousculade, depuis le début de l'année scolaire. Cette proportion atteint les 65% des répondants en ce qui a trait aux conduites agressives verbales, comme une insulte ou une menace (Tratoré, Riberdy et Pica, 2012).

La prévalence réelle des dynamiques d'intimidation est cependant difficile à évaluer. En effet, la plupart des actes de violence à l'école découleraient plutôt de conflits interpersonnels qui ne possèdent pas les caractéristiques de l'intimidation par les pairs (Bowen & Desbiens, 2004). Or, l'intimidation est plus qu'une simple tentative malhabile de résolution de problème. Elle constitue une conduite agressive intentionnelle et récurrente qui oppose un ou des agresseurs en position de contrôle à une victime qui ne possède pas les moyens, physiques ou relationnels, pour se protéger (Olweus, 1993). La répétitivité des incidents, prise conjointement avec l'asymétrie des forces entre les élèves impliqués, permet de faire des parallèles entre l'intimidation par les pairs et des offenses criminelles comme le harcèlement et l'abus de pouvoir (Rigby, 2008). Cependant, le fait que l'intimidation puisse se développer dans des communautés scolaires où une majorité des acteurs, jeunes et adultes, se disent opposés à ces dynamiques abusives peut être considéré comme la pierre angulaire de la problématique morale de l'intimidation scolaire (Hymel, Schonnet-Reichl, Bonanno, Vaillancourt et Rocke-Henderson, 2010). Or, la peur et l'incompréhension que suscitent les problèmes à caractère moral dans les écoles encouragent souvent la mise en place de solutions draconiennes qui font très peu pour améliorer la qualité des relations au sein des communautés scolaires (Lindle, 2008). C'est pourquoi il est important de chercher à comprendre pourquoi des jeunes autrement bien intégrés peuvent malgré tout s'en prendre à des élèves vulnérables.

Les justifications associées au respect et à la transgression de principes moraux informent depuis longtemps plusieurs tentatives de répondre à des questions de cet ordre d'un point de vue moral. Lorsqu'elle est comprise comme normative et universelle, la morale constitue un code de conduite, s'appliquant à tous et en tout

temps, qui différencie le bien et le mal sur les bases de la raison et du vivre-ensemble (Gert, 2005). Gert (2005), explique comment les principes d'un tel code de conduite touchent essentiellement l'interdiction de tuer, de blesser, de voler, de tricher et de mentir, et encouragent les actes charitables qui contribuent au bien-être d'autrui. D'ailleurs, les attentes en matière de respect mutuel conduisent de plus en plus d'écoles à proscrire explicitement les conduites d'intimidation par les pairs et à encourager les témoins à porter assistance aux jeunes victimisés.

L'appel à l'universalité que constitue la morale normative ne doit toutefois pas faire perdre de vue l'absence d'uniformité dans la conduite morale. Selon Bergman (2002), depuis la théorie des stades du développement du jugement moral de Kohlberg (1981), une des grandes préoccupations de la psychologie morale demeure d'expliquer comment une personne peut agir moralement dans certaines circonstances, mais faillir à cette tâche dans d'autres. Or, bien qu'il soit de plus en plus reconnu que plusieurs processus cognitifs et affectifs distincts sont en jeu dans la conduite morale, un consensus sur la définition de la compétence morale demeure inexistant. Plusieurs chercheurs déplorent d'ailleurs que cette disparité de concepts freine l'influence de ce champ de recherche dans la lutte à la violence (Arsenio et Lemerise, 2004; Tisak, Tisak, et Goldstein, 2006).

Pourtant, l'intérêt récent pour le raisonnement moral dans l'étude de l'intimidation en milieu scolaire montre que celui-ci offre des pistes importantes pour mieux comprendre les dynamiques agressives en jeu, les justifications des jeunes impliqués et ultimement, pour compléter les efforts de prévention entrepris dans plusieurs écoles. Cet article présente deux traditions de recherche issues de l'approche normative de la morale, soit celle du raisonnement sociomoral et celle du désengagement moral. Celles-ci sont discutées en relation avec le comportement et le raisonnement moral de jeunes qui intimident, de témoins d'incidents et de victimes d'intimidation. Nous décrivons également des liens avec d'autres habiletés sociales qui interviennent dans la conduite morale, dont l'empathie, et proposons des pistes d'intervention qui tiennent compte de ces observations et pourront s'ajouter aux efforts de prévention actuels.

Le rôle du raisonnement moral dans les conduites transgressives

Les liens établis entre l'agression et la coercition, d'une part, et le raisonnement sociomoral et le désengagement moral, d'autre part, offrent des hypothèses complémentaires pour expliquer comment de « bonnes personnes » en viennent à mal agir. Cette interrogation, ancrée dans une conception traditionnelle de la morale, alimente encore plusieurs inquiétudes entourant la sécurité dans les écoles (Lindle, 2008), et constitue un point de départ que plusieurs théories morales modernes cherchent à dépasser (Bergman, 2002). Ainsi, plutôt que de chercher à répondre à des questions philosophiques encore débattues aujourd'hui,

l'intérêt sera porté à la façon, certes naïve, dont les individus répondent à ces questions au quotidien, et à l'influence de ces réponses sur leur conduite.

La théorie des domaines de la connaissance sociale: la morale parmi d'autres impératifs

L'étude du raisonnement sociomoral s'intéresse à la façon dont une personne interprète ses obligations morales et les coordonne avec d'autres normes en vigueur dans son environnement social. Plus spécifiquement, la théorie des domaines de la connaissance sociale stipule que les principes du domaine moral, les règles du domaine conventionnel, et les préférences du domaine personnel possèdent différentes caractéristiques inhérentes (Turiel, 1983).

Au regard de cette théorie (Smetana, 2006), les principes moraux découlent de la compréhension des concepts de justice et de droit à l'intégrité physique et psychologique. Ce sont des normes qui s'appliquent à tous et en toutes circonstances, et qui ne peuvent être modifiées ni annulées. C'est d'ailleurs pourquoi un comportement jugé immoral serait plus souvent perçu comme une grave transgression par celui qui l'évalue (Manning et Bear, 2002). Les conventions sociales sont, quant à elles, des règles qui traduisent les attentes de la société au sujet des comportements à adopter pour faciliter les interactions sociales. Ce sont des normes reconnues comme arbitraires, altérables par les autorités qui les instaurent, et qui ne sont pas nécessairement généralisables d'un contexte à un autre. Finalement, les préférences personnelles sont des éléments sur lesquels l'individu estime être le seul à avoir l'autorité. Dans les sociétés occidentales, les goûts vestimentaires, le choix des amis et le choix des activités ludiques et professionnelles deviennent des éléments relevant du domaine personnel à mesure que l'enfant et l'adolescent développent leur autonomie (Nucci, 2001). Parmi les éléments du domaine personnel se trouvent également les normes de la prudence, qui concernent la prise de risques pour l'individu lui-même. Ainsi, lorsqu'un individu juge d'une situation, le fait que ses arguments s'enracinent dans un domaine plutôt qu'un autre influence son interprétation de la portée d'une conduite transgressive (Smetana, 2006).

Dans leurs interactions quotidiennes et lors de situations familiales, la grande majorité des individus agiraient de façon cohérente avec les prescriptions propres à chaque domaine en vigueur dans leur environnement social (Turiel, 2002). La plupart des transgressions surviendraient plutôt lorsqu'une situation nécessite la priorisation de normes issues de domaines différents. Par exemple, en milieu scolaire, les règles qu'un élève peut être appelé à coordonner sont nombreuses : principes moraux, conventions formelles de l'établissement, conventions informelles du groupe de pairs, préférences personnelles, etc. Or, certains jeunes, particulièrement ceux qui présentent des troubles du comportement au primaire ou adoptent des conduites délinquantes au secondaire, connaissent plus de difficulté que d'autres à classer, coordonner et prioriser ces

différentes normes sociales de la façon attendue par les autorités scolaires, ce qui participerait à expliquer leur comportement (Tisak, Tisak, et Goldstein, 2006).

Ainsi, la théorie des domaines de la connaissance sociale suppose que l'attribution à une norme de caractéristiques qui diffèrent de celles qui lui sont reconnues dans un contexte social donné puisse expliquer une conduite de l'ordre de l'intimidation chez des individus autrement bien intégrés, lorsque celle-ci conduit à la subordination du respect des droits d'autrui à d'autres impératifs. En milieu scolaire, on pourrait penser à un jeune qui privilégie la loyauté à son groupe au-delà de l'importance qu'il accorde au bien-être des autres, ou encore à un jeune qui agresse et discrimine sur la base de l'orientation sexuelle parce qu'il associe à l'hétéronormativité une valeur démesurée par rapport à celle que cherche à transmettre l'école.

La théorie du désengagement moral: le retrait de l'imparti moral d'une conduite

En plus de devoir coordonner ses connaissances morales avec d'autres préoccupations quotidiennes, une personne doit aussi être motivée à respecter les édits moraux afin d'agir moralement. La théorie sociocognitive de l'agentivité morale de Bandura (1991) propose une explication de ce qui pousse au respect des standards de conduite moraux et de ce qui est nécessaire pour transgresser ces standards après qu'ils aient été adoptés.

Bandura (1991) conçoit la morale comme une forme de régulation du comportement reposant à la fois sur des sanctions internes et externes à l'individu. En effet, toute société met en place des sanctions et des récompenses afin de refréner ses membres d'agir d'une façon qui leur soit personnellement avantageuse, mais qu'elle juge nuisible au groupe. Chaque individu procède également à l'autorégulation de son comportement en raison de sanctions émotionnelles. Selon Haidt (2003), les émotions que l'enfant apprend généralement à associer à la transgression morale sont la culpabilité et la honte, tandis que la compassion et la fierté s'associent au respect des valeurs morales. Ainsi, Bandura (1991) soutient que la majorité des individus se conduisent de façon socialement acceptable car ils anticipent que l'approbation sociale, et leur propre évaluation de l'acte, leur procureront des retombées positives. À l'inverse, s'ils évitent les conduites antisociales, c'est par peur des retombées négatives qui découleraient de leur propre jugement de l'acte ou des sanctions imparties par autrui. Donc, malgré les efforts de nos sociétés pour uniformiser les conduites morales, l'association d'émotions positives à l'adoption de comportements jugés immoraux dans un contexte donné, spécialement lorsque ceux-ci impliquent des gains pour le transgresseur, demeure le signe d'un développement moral déviant (Malti, Gasser, et Buchmann, 2009).

Toutefois, Bandura (1999) ne croit pas que la plupart des transgressions morales soient commises par des individus dont les valeurs morales diffèrent grandement de celles de leur communauté. Il explique plutôt

l'écart entre le comportement d'une personne et les principes moraux auxquels elle se dit généralement attachée par un processus de désengagement moral. Le désengagement moral se produit lorsqu'une personne parvient à rendre une transgression plus acceptable à ses propres yeux, ce qui lui permet d'éviter le mépris de soi qui l'empêche normalement d'agir de la sorte même en l'absence de sanctions formelles. Un tel processus cognitif expliquerait comment un individu, se trouvant dans un contexte qui cherche à lui dicter ce qui est bien et ce qui est mal (et qui y parvient le plus souvent), peut se sentir légitimé dans ses transgressions. En ce sens, il pourrait s'agir, selon Ribeau et Eisner (2010), d'une réponse à la dissonance cognitive qui survient lorsque la conduite envisagée s'oppose à l'image de soi qu'entretient une personne. Si le fait de libérer une norme de sa charge morale peut parfois s'avérer salutaire (voir Rawls (1971) au sujet de la désobéissance civile), ce n'est vraisemblablement pas le cas lorsqu'on légitime la victimisation d'un pair ou l'abandon d'une victime à son sort.

Bandura (1999) identifie quatre catégories d'attitudes qui agissent comme mécanismes cognitifs du désengagement moral. Premièrement, la reconstruction cognitive de l'acte, qui entre en jeu lorsqu'une personne justifie une conduite immorale en la rattachant à une loyauté plus grande (« je devais défendre mon honneur »), en la comparant à une conduite jugée plus grave, ou en la représentant d'une façon qui la place sous un jour plus positif (« c'était seulement une blague »). Deuxièmement, une personne peut se distancer d'une transgression en minimisant sa part de responsabilité ou en diffusant cette responsabilité à l'ensemble d'un groupe. Troisièmement, une personne peut chercher à minimiser la gravité des conséquences d'une transgression. Enfin, une personne peut tenter de représenter la victime comme méritant son sort en réduisant la valeur de celle-ci (« moi j'aide pas les parasites ») ou en lui attribuant une part du blâme (« elle aurait dû savoir que c'est une mauvaise idée de s'asseoir à cette table »). Plus un individu rencontre de situations rendant ces formes de reconstruction de la réalité séduisantes ou nécessaires, plus l'inconfort des sanctions émotionnelles en serait repoussé, permettant graduellement à la gravité des transgressions d'augmenter sous le couvert d'un sentiment de légitimité (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli et Regalia 2001). Ainsi, lorsqu'un élève parvient à justifier sa participation à un incident d'intimidation et s'attache aux retombées positives que sa conduite lui confère, il évite les émotions négatives qui freineraient normalement un tel comportement.

En somme, le processus du désengagement moral et la contextualisation du raisonnement sociomoral peuvent contribuer à expliquer comment les dynamiques d'intimidation se maintiennent dans des environnements où elles sont généralement désapprouvées. Les résultats de recherche qui suivent illustrent l'importance de ces considérations morales chez les élèves impliqués de près ou de loin dans des incidents d'intimidation et leur rôle potentiel dans la prévention efficace de l'intimidation par les pairs à l'école.

Le raisonnement moral des jeunes qui intimident

Même à l'extérieur du cadre d'études morales, les élèves qui intimident leurs pairs sont souvent présentés comme peu intéressés par le bien-être d'autrui, ce qui leur permettrait d'adopter plus facilement des stratégies agressives orientées vers l'atteinte d'avantages personnels (Sutton, Smith et Swetterham, 1999). Comme pour d'autres conduites agressives, leurs comportements d'intimidation seraient liés à un raisonnement sociomoral contextuel qui diffère de celui de la population non agressive (Tisak, Tisak et Goldstein, 2006).

Alors que la plupart des jeunes considèrent les actes d'agression acceptables lorsqu'ils sont commis en réponse à une agression initiale injustifiée (Tisak et Tisak, 1996), les jeunes qui intimident tendraient plutôt à valoriser les comportements agressifs proactifs, qu'ils estiment plus souvent être des stratégies sociales faciles et efficaces (Arsenio et Lemerise, 2001). Pour Sutton et Keogh (2001), les auteurs d'actes d'intimidation partagent aussi davantage de croyances légitimant l'utilisation de l'agression, comme l'opinion qu'il est de la nature humaine que les plus forts profitent des plus faibles.

De telles attitudes ont été conceptualisées comme des indicateurs de désengagement moral et sont particulièrement prépondérantes chez les jeunes qui intimident, à l'école et sur l'internet (Barchia et Bussey, 2011a; Obermann 2011a; Perren et Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Pornari et Woods, 2010). Dans leurs travaux, Hymel et son équipe (2005) ont exploré les mécanismes du désengagement moral qui participent individuellement à la prédiction des conduites d'intimidation chez des adolescents. Deux mécanismes ont été mis en exergue, soit la reconstruction cognitive de l'acte, qui contribuerait à présenter l'intimidation sous un jour plus acceptable, ainsi que la déshumanisation et le transfert du blâme à la victime, la conduisant à mériter un traitement vindicatif aux yeux de l'agresseur. Or, chez des élèves du primaire, seule la reconstruction de l'acte a été identifiée comme prédisant l'intimidation en classe lorsque les mécanismes de désengagement moral sont pris séparément (Pozzoli, Gini et Vieno, 2012). Ces résultats rappellent que l'on sait très peu sur la façon dont se développe le désengagement moral en relation avec les comportements d'intimidation.

Malgré leurs attitudes positives quant à l'utilisation de moyens coercitifs ou agressifs pour arriver à leurs fins, les élèves qui intimident leurs pairs ne poursuivent pas nécessairement des buts immoraux. Des études montrent en effet que les motivations de l'intimidation les plus souvent avancées par des élèves du primaire et du secondaire sont de l'ordre de la régulation du groupe, comme l'amélioration du statut social, de l'ordre du divertissement, comme l'allègement de l'ennui, ainsi que de l'ordre de la psychopathologie, comme le besoin de rabaisser les autres pour se sentir mieux (Frisen, Jonsson et Persson, 2007; Thornberg, 2010, Underwood, 2003). Si cette dernière catégorie de motivations montre une volonté de blesser, on pourra aussi reconnaître

que l'amélioration du statut social et le divertissement sont plutôt des désirs humains largement partagés, que les jeunes apprennent généralement à combler dans le respect des droits d'autrui (Turiel, 2002). C'est pourquoi Arsenio et Lemerise (2001) considèrent l'absence de préoccupation pour les conséquences négatives de ses actions pour autrui comme une caractéristique importante du raisonnement sociomoral des jeunes qui intimident.

Le manque de sensibilité morale de l'intimidateur serait également apparent sur le plan affectif. Par exemple, dans une étude menée auprès d'enfants du primaire, Menesini et ses collègues (2003) montrent que les jeunes qui intimident ressentent moins de sentiments négatifs associés au passage à l'acte. Ils avancent donc que le désengagement moral, parce qu'il facilite l'évitement de la culpabilité et du mépris de soi, contribue à expliquer l'absence de scrupules à l'idée de prendre avantage de ses semblables. Une faible capacité d'empathie est aussi associée à une tendance plus grande à l'intimidation de ses pairs, quoique cette relation puisse varier en fonction de l'âge, du sexe et du contexte social et relationnel (Caravita, Di Blasio et Salmivalli, 2009; Gini et al., 2007a; Jolliffe et Farrington 2006). Pour Hoffmann (2000), l'empathie constitue une réponse affective qui peut motiver, dans certaines circonstances, un comportement en accord avec les principes moraux de l'individu en le plongeant dans l'expérience d'autrui. Cette habileté comporterait non seulement une dimension cognitive, soit l'habileté à anticiper les actions et les émotions d'autrui, mais également une dimension de réactivité émotionnelle, qui permet le partage de l'état émotionnel d'un autre (Eisenberg, 2002).

En somme, le portrait moral de l'intimidateur qui se dessine est celui d'un jeune qui évalue différemment de la majorité de ses pairs les coûts et les bénéfices associés à ses conduites antisociales. Cela dit, certains jeunes qui intimident parviennent à entretenir des relations de domination sans nécessairement s'exposer à la violence, tandis que d'autres sont victimisés à leur tour (Olweus, 1993). Ces deux profils d'agresseurs pourraient avoir une incidence sur la façon dont le développement de la compétence morale peut contribuer aux efforts de réduction des dynamiques d'intimidation à l'école.

Les intimidateurs bien intégrés au sein de leur groupe et les intimidateurs victimisés

D'une part, certains jeunes qui intimident, sans être victimisés à leur tour, semblent capables d'adopter des comportements antisociaux désapprouvés par la majorité de leurs pairs, tout en demeurant populaires auprès de plusieurs d'entre eux. Ces derniers seraient donc souvent bien intégrés au sein de leur groupe (Neal, 2010; Witvliet, Olthof, Hoeksma, Smits, Koot et Goossens, 2010) et présenteraient même de bonnes habiletés sociales et cognitives (Andreou, 2006; Cassidy et Taylor, 2005; Peeters, Cillessen, et Scholte, 2009). Contrairement aux élèves appréciés pour leurs comportements prosociaux, il a été montré que le statut social enviable de certains jeunes qui intimident découlerait de leur dominance plutôt que de leur amabilité

(Prinstein et Cillessen, 2003; Caravita, Di Blasio et Salmivalli, 2009). Or, il est possible que les intimidateurs perçus comme populaires soient particulièrement habiles à tirer avantage de la visibilité et du pouvoir décisionnel associé à leur statut social pour obtenir et conserver le support d'autres élèves (Hawley, 2003).

Bien que ces jeunes agressifs montrent souvent une faible réactivité empathique envers certains pairs exprimant de la détresse émotionnelle, on aurait tort d'assumer qu'ils connaissent nécessairement de la difficulté à considérer des points de vue différents du leur (Peeters, Cillessen et Scholte, 2009; Veenstra et al., 2010). En effet, une bonne habileté à anticiper les actions et les émotions d'autrui permettrait aux jeunes qui intimident de contrôler plus efficacement leur environnement social, par exemple en choisissant un contexte d'action favorable ou en reconnaissant lorsque la victime et les témoins sont trop effrayés pour dénoncer une agression. La reconnaissance de l'état émotionnel rendrait aussi possibles des réactions particulièrement immorales, comme le fait de prendre plaisir à faire souffrir les autres.

D'autre part, les jeunes identifiés par leurs pairs à la fois comme instigateurs et victimes d'incidents d'intimidation sont généralement peu populaires, moins habiles socialement, et ils ont davantage de difficulté à inhiber leurs réactions agressives lorsqu'ils se sentent provoqués (Camodeca et Goossens, 2005; Cassidy et Taylor, 2005; Prinstein et Cillessen, 2003). Un déficit sur le plan des habiletés cognitives et sociales a été avancé pour expliquer la situation des intimidateurs victimisés. En effet, ceux-ci ont souvent de la difficulté à entrevoir des solutions de rechange, même lorsqu'ils reconnaissent qu'un comportement est inapproprié (Salmivalli et Nieminen, 2002). Ces jeunes ont souvent grandi dans un milieu familial touché par la violence (Holt, Finkelhor et Kantor, 2007) et demeurent impliqués dans des relations d'intimidation sur de plus longues périodes que les élèves uniquement victimes ou intimidateurs (Solberg, Olweus et Endresen, 2007).

En somme, ces deux profils de jeunes qui intimident leurs pairs à l'école apparaissent relativement éloignés. Celui de l'intimidateur populaire reposerait presque exclusivement sur un raisonnement sociomoral qui privilégie la coercition lorsque celle-ci peut s'avérer profitable, ainsi que sur une faible réactivité émotionnelle aux conséquences de ses actions pour autrui, issue du désengagement moral ou d'un manque d'empathie. En revanche, celui de l'intimidateur victimisé reposerait aussi sur de faibles aptitudes de socialisation.

Une perspective morale de la gestion des comportements d'intimidation

Il est de notre avis que les écoles auraient avantage à s'attarder à ces profils lorsqu'ils interviennent auprès des élèves qui intimident leurs pairs. Par exemple, l'entraînement à la résolution de problèmes et à l'appréhension du point de vue d'autrui sont souvent pressentis comme des moyens efficaces de réduire la fréquence des incidents violents en milieu scolaire (Bowen et Desbiens, 2004). Or, ce serait particulièrement les jeunes qui ont tendance à se frustrer facilement, qui attribuent des intentions hostiles à leurs pairs, et qui perçoivent peu

d'alternatives à l'agression qui auraient besoin d'être outillés en ce sens (Salmivalli et Nieminen, 2002). De plus, il serait possible de tirer profit de l'expérience de victimisation ou d'exclusion de certains jeunes qui intimident pour les sensibiliser aux avantages de la prosocialité et les intéresser à l'adoption de modèles de socialisation positifs. À l'opposé, les intimidateurs bien intégrés au sein de leur groupe protègent généralement leur positionnement social en suscitant la peur ou la convoitise chez leurs pairs (Hawley, 2003). L'efficacité des stratégies de domination pour ces jeunes les rendrait donc particulièrement difficiles à réformer sur la seule base des avantages de la prosocialité.

Les conséquences de l'intimidation pour les auteurs de ces actes tendent à les rendre prisonniers de leurs propres modes d'action antisociaux, qu'ils transposent dans leur milieu de travail et leurs relations amoureuses (Leadbeater et al., 2007; Rutter et Hine, 2005). Parce qu'ils entretiennent des convictions favorables à l'idée d'user de leur pouvoir sur leurs semblables, ceux-ci perçoivent ultimement peu d'incitatifs à modifier leur comportement. L'entraînement à l'empathie pourrait contribuer à aider les intimidateurs à reconnaître le tort qu'ils peuvent causer, en ciblant non seulement la reconnaissance des émotions, mais également la réactivité émotionnelle, par laquelle le partage de la détresse de la victime peut contribuer à inhiber l'agression (Desbiens et Demers, 2006).

On peut aussi chercher à modifier la perception selon laquelle l'intimidation constitue une stratégie sociale facile et efficace en resserrant l'encadrement éducatif des élèves. Cependant, les jeunes d'âge scolaire, et plus particulièrement les adolescents, sont peu enclins à faire intervenir les adultes dans la résolution de leurs problèmes interpersonnels et tendent à s'opposer aux modes de supervision qui empiètent sur ce qu'ils perçoivent comme des aspects de leurs vies privées (Rigby et Johnson, 2006). C'est pourquoi il serait aussi nécessaire de travailler à convaincre certains élèves de diminuer le soutien qu'ils offrent à des jeunes qui intimident pour forcer ceux-ci à reconsidérer les bénéfices de leur conduite.

Le raisonnement moral des témoins d'intimidation

Les élèves impliqués dans des incidents d'intimidation, mais qui n'en sont ni les initiateurs ni les victimes, jouent malgré tout un rôle dans la récurrence des conduites d'intimidation dans leur milieu scolaire, puisque celles-ci se déroulent rarement en secret (Salmivalli, 2010). Au Québec, le rapport du GRES sur la violence perçue dans les écoles primaires et secondaires montre que plus de la moitié des enfants et adolescents interrogés seraient fréquemment témoins d'insultes entre pairs, tandis qu'une forte minorité d'entre eux se disent fréquemment témoins de menaces et d'agressions physiques (Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009a; 2009b). Les réactions des témoins d'intimidation varient grandement, en fonction des relations qu'ils

entretiennent avec les autres jeunes impliqués, des caractéristiques de l'environnement dans lequel ils évoluent et de leurs caractéristiques personnelles, incluant le raisonnement moral.

Les témoins prenant le parti de l'intimidateur

Certains élèves semblent disposés à encourager un intimidateur, par des rires et des cris, ou à lui prêter main-forte en se joignant à l'agression (Salmivalli et al., 1996). Or, ces jeunes entretiennent généralement des attitudes qui reflètent l'approbation des dynamiques d'intimidation, bien qu'à un niveau moindre que les élèves qui initient couramment les incidents (Salmivalli et Voeten, 2004). Aussi, de telles attitudes se traduiraient par un plus grand désengagement moral que chez les spectateurs passifs (Gini, 2006). Les élèves qui adoptent des conduites antisociales lors d'incidents d'intimidation ont aussi tendance à appartenir aux mêmes groupes affiliatifs (Espelage, Holt et Henkel, 2003; Witvliet et al., 2010). Il a même été proposé que le partage d'attitudes favorables à l'intimidation puisse avoir un effet positif sur la cohésion de ces groupes à l'adolescence (Cassidy, 2009).

Dans leurs travaux, Olthof et Goossens (2008) ont remarqué que plusieurs élèves (10-13 ans) qui prennent le parti de l'intimidateur sont particulièrement soucieux d'améliorer ou de protéger leur réputation auprès des personnes auxquelles ils s'identifient. À ce sujet, Nipedal, Nesdale et Killen (2010), proposent que chez les jeunes dont la sensibilité morale est moindre, le souci d'être reconnu se traduirait plus rarement par un raisonnement sociomoral qui privilégie des stratégies prosociales, simplement parce qu'ils n'associent pas à la prosocialité des récompenses aussi intéressantes qu'à la coercition.

Les témoins prenant le parti de la victime

D'autres jeunes prennent régulièrement la défense de pairs victimisés en tentant de mettre fin à un incident d'intimidation, en cherchant l'aide d'adultes ou en consolant la victime (Salmivalli et al., 1996). Ceux-ci ont tendance à posséder les habiletés sociales et le soutien nécessaire pour agir sans que l'intimidateur se retourne contre eux, et ils parviennent généralement à leurs fins lorsqu'ils choisissent de s'interposer (Andreou, Vlachou et Didaskalou, 2005; Pöyhönen, Juvonen et Salmivalli, 2010). Contrairement aux jeunes qui intimident, la popularité de ceux qui portent assistance découlerait de leur amabilité et reflèterait une grande appréciation de la part de leurs pairs (Caravita, Gini et Pozzoli, 2012; Pöyhönen, Juvonen et Salmivalli, 2010). De plus, les élèves qui portent assistance à la victime lorsqu'ils sont témoins d'incidents d'intimidation s'affilient souvent à d'autres élèves aux tendances comportementales similaires et forment des groupes où la prosocialité est encouragée (Werner et Hill, 2010). De façon générale, l'empathie est associée positivement avec la défense de la victime en contexte d'intimidation (Gini, Albierto, Benelli et Altoe, 2007b; Pöyhönen, Juvonen et Salmivalli, 2010). Cependant, la force de ce lien varie en fonction de l'âge et du sexe des élèves de

façon telle qu'il serait difficile de conclure que le partage de la détresse de la victime soit un prérequis absolu chez les défenseurs (Barchia et Bussey, 2011b).

Il a également été rapporté que les élèves qui prennent la défense de pairs victimisés ont tendance à ressentir plus de culpabilité et de honte à l'idée d'adopter des comportements hostiles ou passifs lors d'incidents d'intimidation. Ils associeraient aussi plus souvent des émotions positives au respect de principes moraux (Menesini et Camodeca, 2008). Or, selon Menesini et Camodeca (2008), le fait d'anticiper de la fierté et de la satisfaction lorsqu'une conduite égocentrique est évitée pourrait contribuer à motiver le comportement prosocial, même en l'absence d'un lien empathique avec la victime. Cela dit, les élèves qui adoptent le rôle de défenseur forment le plus souvent une minorité parmi les témoins d'incidents d'intimidation (voir Salmivalli, 2010) et selon Juvonen et Galvan (2008), leur désapprobation peut sembler peu importante au regard des intimidateurs, qui auraient davantage tendance à percevoir la passivité d'un grand nombre de témoins comme une réponse positive.

Les témoins demeurant passifs

Nombreux sont les témoins d'incidents d'intimidation qui assistent à l'agression sans intervenir, et leur passivité permet difficilement d'estimer si ces élèves croient l'agresseur légitime dans son comportement ou s'ils s'inquiètent du sort de la victime (Salmivalli et al., 1996). Les conséquences de l'exposition directe aux dynamiques d'intimidation sur le comportement et le raisonnement moral des spectateurs ne sont pas claires. Par exemple, Nishina et Juvonen (2005) ont montré que le sentiment d'anxiété chez des élèves du primaire témoins d'intimidation prenait de l'ampleur à mesure que le nombre d'incidents observés augmentait. De leur côté, Kerbs et Jolley (2007) rapportent qu'une majorité des adolescents qu'ils ont interrogés reconnaissent avoir connu des expériences plaisantes en contexte d'intimidation.

Les études menées dans la perspective du désengagement moral avancent que la fréquence d'observation des incidents d'intimidation encouragerait la banalisation des actes posés, et par le fait même la désensibilisation et la désinhibition des témoins (Gini, Pozzoli, Borghi et Franzoni, 2008). Cette hypothèse est soutenue par l'observation que les témoins passifs présentent un plus grand désengagement moral que les élèves qui ne sont généralement impliqués d'aucune façon dans des incidents d'intimidation (Obermann, 2011b). Chez des élèves du primaire n'adoptant pas eux-mêmes des conduites d'intimidation, Pozzoli, Gini et Vieno (2012) ont montré que, parmi les attitudes agissant comme mécanismes de désengagement moral, ce sont la minimisation de la responsabilité individuelle, ainsi que la déshumanisation et le transfert du blâme à la victime, qui seraient associés à une plus grande prévalence de dynamiques d'intimidation en classe. Cette étude suggère que même les témoins marginalement impliqués dans les incidents d'intimidation survenant

dans leur environnement scolaire peuvent chercher à se protéger d'émotions négatives suscitées par l'observation passive de la détresse d'autrui, et ce, en entretenant des conceptions qui légitiment des actes pouvant blesser.

Plusieurs aspects du raisonnement sociomoral ont également été mis en cause dans la subordination de normes morales à des impératifs pouvant conduire les témoins d'incidents d'intimidation à la passivité. Par exemple, certains jeunes entretiendraient des opinions qui restreignent les circonstances lors desquelles ils se sentent tenus d'agir moralement. Les stéréotypes raciaux et sexistes agiraient en ce sens chez certains adolescents, sans pour autant empêcher un attachement réel à des valeurs morales à l'intérieur du cadre fixé (Killen, Lee-Kim, McGlothlin, et Stangor, 2002; Killen, Stangor, Price, Horn et Sechrist, 2004). De plus, lorsqu'ils sont forcés à faire un choix difficile, plusieurs jeunes privilégieraient le bien-être d'individus perçus comme populaires au détriment d'individus au statut social faible, tout en reconnaissant le caractère immoral de leur choix (Horn, 2003; 2006; Ruthland, Killen, et Abrams, 2010). Ces hypothèses n'ont toutefois pas été testées spécifiquement en relation avec l'intimidation.

Cela dit, des élèves du primaire et du secondaire à qui il a été demandé d'expliquer pourquoi certains jeunes se font intimider plus que d'autres ont avancé des réponses qui évoquent que les victimes diffèrent de la majorité par leur apparence physique, par leur comportement, ou par leur condition socio-économique (Frisen, Jonsson et Persson, 2007; Thornberg, 2010). Il a été proposé dans ces études que les intimidateurs puissent s'en prendre spécifiquement à ces jeunes, car ils savent que les témoins de l'incident hésiteront à leur venir en aide. En revanche, la peur de voir l'intimidateur se retourner contre soi peut aussi freiner la bienveillance des témoins d'incidents d'intimidation, qui privilégieront alors leur propre sécurité malgré un désir réel d'intervenir en faveur de la victime (Nishina et Juvonen, 2005). Le sexe du témoin et le type d'agression interviendraient aussi dans la décision qu'une agression est suffisamment grave pour nécessiter une intervention, les filles ayant tendance à considérer l'intimidation indirecte (rumeurs, médisances, etc.) comme particulièrement blessante tandis que les garçons percevraient l'intimidation directe (bousculades, insultes, etc.) comme plus grave (Underwood, 2003). Finalement, les relations d'amitié peuvent fournir un cadre au renforcement de croyances qui normalisent les conduites coercitives et agressives (Brendgen, Bowen, Rondeau et Vitaro, 1999). Ainsi, pour Juvonen et Galvan (2008), même lorsqu'un jeune désapprouve la conduite des membres de son groupe affiliatif, celui-ci peut se sentir incapable d'intervenir tout en protégeant ses relations d'amitié.

Les adultes témoins d'intimidation entre élèves

Les élèves ne sont pas les seuls témoins d'incidents d'intimidation scolaire. Plusieurs enseignants et autres membres du personnel scolaire sont aussi conscients de la victimisation vécue dans leur école (Janosz et

al., 2009a; 2009b). Certains adultes percevraient l'intimidation scolaire comme une part naturelle de la vie sociale, un rite de passage à la vie adulte qui, bien que déplaisant, reste inévitable et ultimement inoffensif (Feder, 2007). Cela dit, les enseignants se disent généralement sensibles aux problèmes posés par l'intimidation (Mishna, Scarcello, Pepler et Wiener, 2005). Toutefois, malgré leurs bonnes intentions, ceux-ci n'interviendraient pas assez souvent pour y mettre fin, entre autres parce qu'ils ne reconnaissent pas la gravité des incidents dont ils sont témoins (Bauman, Rigby et Hoppa, 2008). Tout comme les élèves, les enseignants sont affectés par les incidents d'intimidation dont ils sont témoins. Plusieurs disent ressentir de la culpabilité quant à la victimisation qui a lieu dans leur école, tandis que d'autres admettent avoir peur d'intervenir auprès de certains jeunes qui intimident (Ting, Sanders et Smith, 2002). De plus, de nombreux enseignants se sentiraient dépourvus et considéreraient ne pas avoir été formés adéquatement pour intervenir en matière de violence en contexte scolaire (Bauman & Hurley, 2005).

Une étude de Bradshaw, Sawyer et O'Brennan (2009) menée dans des écoles primaires conclut que la coordination d'une réponse collective à l'intimidation est rendue d'autant plus difficile par un climat professionnel dysfonctionnel, des règles et attentes contradictoires ou floues, et un laxisme dans l'application des sanctions. L'exposition récurrente à des conduites agressives qui demeurent impunies pourrait contribuer à son tour au sentiment d'impuissance des jeunes témoins d'incidents d'intimidation, qui jugeraient souvent qu'il est difficile d'intervenir efficacement en faveur de la victime (Gini, Albierto, Benelli et Altoe, 2007b). Unnever et Cornell (2003) en concluent que la principale caractéristique d'un climat scolaire favorisant l'intimidation est le fait que, bien qu'une majorité d'élèves affirment ne pas approuver cette forme d'agression, ceux-ci croient également que ni leurs pairs ni les enseignants n'interviendront en faveur des victimes. Une telle attitude pourrait d'ailleurs constituer un indicateur intéressant de désengagement moral à l'échelle de l'école dans le cadre de futures recherches.

Une perspective morale de la sensibilisation des témoins d'intimidation

La prévalence relativement faible de la violence dans les écoles québécoises rappelle que la majorité des élèves respectent les attentes morales en matière de respect mutuel dans la plupart des circonstances (Bowen et Desbiens, 2004). Néanmoins, la prévention de l'intimidation ne peut se résumer simplement à rappeler aux élèves quels comportements sont acceptables et quels comportements sont immoraux. Pour s'opposer activement à la victimisation, les jeunes auraient besoin, avant tout, d'un environnement scolaire qui renforce leur désir de privilégier la justice et le bien-être de leurs pairs, plutôt que la protection de leur statut social ou de leur sécurité (Goldstein et Tisak, 2010).

L'école peut encourager les élèves à actualiser leurs principes moraux en promouvant un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire qui pourra contrebalancer la tendance normale des jeunes à se centrer sur les préférences partagées avec leur cercle d'amis. Si le désir d'affiliation de certains élèves peut les conduire à préférer se ranger derrière un agresseur perçu comme populaire, plusieurs agissent aussi sous l'impression que la passivité générale des témoins signifie que ceux qui désapprouvent l'intimidation sont minoritaires. C'est pourquoi Berkowitz (2007) soutient qu'il est nécessaire d'offrir aux élèves des occasions de s'informer des comportements que leurs pairs valorisent réellement et de discuter des difficultés rencontrées lorsqu'ils tentent d'intervenir en faveur de jeunes victimisés. Ces discussions peuvent offrir des pistes importantes sur les façons d'améliorer le climat scolaire et l'encadrement des élèves. Un encadrement attentif des élèves par le personnel scolaire décourage les comportements transgressifs, mais peut aussi conduire à la mise en place de mesures draconiennes qui traduisent l'importance du respect des normes morales, tout en démontrant une vision peu constructive de l'encadrement des élèves (Lindle, 2008). Or, si le but visé constitue le développement de la conduite morale plutôt que l'expiation des fautes commises, les modes de supervision doivent renforcer les aptitudes d'autorégulation des élèves plutôt que de tenter de les remplacer (Caprara, Regalia et Bandura, 2002).

Ainsi, les adolescents pourraient profiter particulièrement d'occasions formelles de faire valoir leur sensibilité morale, comme la présentation d'excuses ou de gestes réparateurs. Lorsque les excuses sont authentiques, elles légitiment la souffrance de la victime et expriment le malaise qui découle de la participation à un incident où des principes moraux ont été ignorés (Ahmed et Braithwaite, 2006). Considérée dans la perspective de l'autorégulation du comportement moral, l'expression de remords pourrait contribuer à une gestion positive des émotions perturbantes ressenties par plusieurs témoins de situations d'intimidation, et ainsi prévenir le désengagement moral. Finalement, la valorisation des défenseurs comme modèles de conduite pourrait être encouragée. Puisque les élèves qui portent assistance lors d'incidents d'intimidation sont généralement des élèves respectés par leurs pairs, il pourrait être plus facile d'intéresser les jeunes qui perçoivent la victime comme en partie responsable de sa situation à s'identifier à ces figures que de les amener s'attacher au bien-être d'un élève mal-aimé.

Le raisonnement moral des victimes d'intimidation

Peu d'études se sont penchées spécifiquement sur le raisonnement sociomoral des victimes d'intimidation dites passives, puisqu'elles ont tendance à se replier sur elles-mêmes plutôt que de confronter leurs agresseurs. Les informations que l'on possède à ce jour semblent toutefois difficiles à concilier. D'une part, il a été proposé que l'expérience d'un traitement injuste sensibilise l'enfant à l'importance de privilégier des standards de conduite moraux (Turiel, 2002). Dans cette optique, une étude de Perren et ses collègues

(2011) présentent des résultats qui indiquent que ce sont particulièrement les victimes non agressives qui auraient tendance à désapprouver la conduite d'un intimidateur en fonction des conséquences anticipées pour la victime. Gasser et Keller (2009) proposent aussi que les jeunes intimidés puissent faire plus facilement preuve d'empathie à l'endroit d'autres victimes parce qu'ils reconnaissent les conséquences émotionnelles de l'intimidation.

En revanche, d'autres écrits semblent plutôt indiquer que la victimisation puisse encourager le désengagement moral en conduisant les victimes à croire qu'elles auraient agi de façon à mériter les agressions de leurs pairs, pour ensuite étendre un tel jugement à d'autres personnes partageant leur situation. Par exemple, Menesini et Camodeca (2008) ont remarqué que les élèves victimisés sont particulièrement prompts à s'attribuer des sentiments de honte pour des transgressions hypothétiques. Des résultats préliminaires montrent aussi qu'avec l'âge, plus d'adolescents victimisés (12-18 ans) justifieraient l'intimidation par des attitudes qui supposent que la victime doit subir en silence ou contre-attaquer (Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti et Hymel, 2011). Il y aurait donc un motif pour chercher à comprendre dans quelle mesure la fréquence de la victimisation influence le raisonnement moral de ceux qui sont traités injustement par leurs pairs.

On sait que les élèves victimisés sont particulièrement à risque de connaître des troubles internalisés qui pourront avoir des répercussions sur leur bien-être et se traduire à long terme par des problèmes d'intégration dans leur milieu de travail (Cassidy et Taylor, 2005; Isaacs, Hodges et Salmivalli, 2008). Cependant, on en sait beaucoup moins sur les circonstances pouvant conduire la victimisation à favoriser des raisonnements qui valorisent l'agression réactive. Contrairement aux intimidateurs également victimisés dans leur milieu scolaire, qui eux sont enclins à faire preuve à la fois d'agressivité proactive et réactive, les victimes passives entretiendraient peu de croyances légitimant la vengeance, dépassant uniquement les élèves qui ne sont pas impliqués dans des relations d'intimidation (Salmivalli et Nieminen, 2002; Camodeca et Goossens, 2005; O'Brennan, Bradshaw, et Sawyer, 2009).

Bien que peu de victimes d'intimidation choisissent de se venger de façon violente, de tels incidents ont pu mener à des conséquences funestes (Lindle, 2008). Selon Mason (2008) les médias électroniques, par leur anonymat et leur facilité d'accès, offrent aussi de nouvelles possibilités pour la victime d'intimidation de contribuer à son tour à l'escalade des agressions. Ainsi, bien que le fait d'être exposé à la détresse que peut causer la victimisation, par exemple au travers de jeux de rôles, soit pressenti comme un moyen de sensibiliser les élèves, il serait judicieux de s'assurer que l'on n'encourage pas, par le fait même, des réactions agressives ou motivées par la peur. L'apprentissage de modes de résolution de problèmes prosociaux serait probablement mieux servi par l'expérimentation de la satisfaction personnelle et l'approbation sociale associée à la défense de la victime.

Enfin, un dernier point d'intérêt associé à la prévention de l'intimidation touche la capacité de la victime à susciter l'empathie chez les autres. En effet, il existe une hypothèse selon laquelle une victime qui se replie sur elle-même, masque sa détresse ou s'attribue une part du blâme, contribue à décourager les élèves qui voudraient s'interposer en sa faveur. Selon Schuster (2001), cette hypothèse mériterait d'être explorée davantage et d'être prise en compte dans les programmes d'aide aux victimes d'intimidation si elle s'avère probante.

Conclusion

L'intimidation en milieu scolaire illustre bien l'adage attribué à Edmund Burke selon lequel « pour que le mal triomphe, seule suffit l'inaction des gens de bien ». Une telle prémisse étend la responsabilité morale des dynamiques d'intimidation par les pairs à l'ensemble des membres des communautés scolaires, des parents d'élèves jusqu'aux témoins directs de conduites abusives. Comme il en a été question, l'hypothèse du désengagement moral évoque le processus par lequel la désensibilisation morale se produit chez des individus, jeunes et adultes, qui cherchent à justifier leurs propres transgressions ou à se protéger du malaise que crée le fait d'évoluer dans un contexte où des principes de la morale sont transgressés.

Quant au raisonnement sociomoral, il laisse entrevoir comment des impératifs du quotidien et des motivations importantes au développement affiliatif peuvent en venir à supplanter l'importance du respect des droits d'autrui. S'il semble facile de reconnaître, du moins en paroles, les conséquences qu'entraînent l'intimidation pour tous les partis impliqués, force est de constater qu'il est beaucoup plus difficile de s'opposer activement à cette pratique, lorsque celle-ci est initiée par un individu populaire et habile socialement et subie par quelqu'un qui suscite peu de sympathie. Il importe aussi de reconnaître que la bonne volonté de la majorité des élèves et du personnel scolaire se trouve bien souvent confrontée à un contexte d'action qui minimise la prise de conscience et suscite l'impuissance. La plupart des programmes de prévention reconnaissent déjà qu'il est impossible d'agir efficacement pour contrer l'intimidation sans agir à plusieurs niveaux pour modifier un tel climat.

Cependant, les interventions ciblant les jeunes s'embourbent très souvent dans des dialogues maladroits et à sens unique qui font plus pour rappeler que les conduites d'intimidation sont inacceptables que pour démonter les justifications et les incitatifs les rendant légitimes aux yeux de certains élèves. La morale normative, qui est ancrée dans un discours d'universalité, devrait être capable d'offrir des pistes de solution à ce sujet. Après tout, celle-ci affirme bien que tous peuvent reconnaître la transcendance des normes morales. Pour ce faire, il serait toutefois nécessaire que le champ de la morale s'intéresse tout autant aux embûches rencontrées dans l'actualisation du raisonnement moral qu'aux finalités d'un développement moral idéalisé.

Les récentes avancées sur le rôle du raisonnement sociomoral et du désengagement moral dans les dynamiques d'intimidation semblent constituer un pas dans cette direction. Cependant, il demeure difficile d'aborder concrètement les tenants de la conduite morale en l'absence d'une définition partagée de ce que constitue la compétence morale. Les intervenants des milieux scolaires doivent également faire leur part en abordant les questions morales avec rigueur et en ne négligeant pas d'appliquer à l'éducation morale les avancées réalisées au cours des dernières décennies par les sciences de l'éducation. Ce n'est qu'au moyen d'efforts conjoints que les milieux scolaires parviendront à prévenir et contrer la problématique de l'intimidation scolaire.

Objectifs, méthodologie et résultats

Les théories morales discutées dans la section précédente reconnaissent dans l'ensemble que l'intimidation par les pairs constitue une conduite qui contraste avec les attributs moraux que possèdent la grande majorité des adolescents. Elles reconnaissent également que les milieux scolaires puissent jouer un rôle important dans sa prévalence. La prochaine section débute en discutant de la complémentarité des deux approches morales retenues dans le cadre théorique de cette thèse afin de faciliter l'énoncer des objectifs de recherche. Un objectif principal et un objectif secondaire sont ensuite posés et leur pertinence scientifique et sociale est établie. Un survol de la méthodologie de recherche privilégiée, qui est détaillée dans les deux derniers articles, est aussi présenté. Finalement, ces articles font respectivement état des résultats associés à chacun des objectifs de recherche poursuivis.

Vers une explication morale de la légitimation de l'intimidation par les pairs

Comme en fait état le second article, la théorie sociocognitive de l'agentivité morale explique le phénomène en jeu dans le maintien de dynamiques d'intimidation par l'affaiblissement progressif des sanctions émotionnelles qui gouvernent le comportement moral. Au travers du concept de désengagement moral, cette théorie rend compte de justifications qui facilitent la transgression des standards moraux par des individus autrement bien intégrés dans leur milieu social. Une tendance plus forte au désengagement moral a été associée à l'initiation d'incidents d'intimidation et une tendance plus faible à la défense active d'élèves victimisés. Chez les élèves passifs, des variations importantes du niveau d'engagement moral ont également été observées. Cependant, cette approche théorique permet difficilement de cerner les impératifs au profit desquels peut se produire le désengagement moral. Quant à la théorie des domaines de la connaissance sociale, celle-ci a peu expliqué le processus cognitif de coordination des normes sociales, mais elle permet d'apprécier la nature des différentes normes de conduite et l'importance relative qui leur est accordée. Le domaine moral regroupe les préoccupations entourant l'actualisation des standards de conduite associés aux concepts de justice et de respect des droits d'autrui, tandis que le domaine conventionnel regroupe les normes mises en place pour réguler le fonctionnement des groupes et les interactions au sein des communautés. Finalement, le domaine personnel regroupe les normes que l'individu définit pour lui-même. Dans certaines circonstances, le respect des principes moraux peut être subordonné à celui de normes sociales ou de préférences personnelles par les jeunes qui agressent ou facilitent l'agression.

En somme, le raisonnement moral des adolescents qui légitiment les dynamiques d'intimidation serait caractérisé par une forme de désensibilisation morale, que nous définirons ici comme un processus conduisant à reléguer à l'arrière-plan des principes moraux reconnus comme valables au profit d'autres impératifs lorsque

la perception du contexte rend un tel processus désirable ou nécessaire. La désensibilisation morale ne constitue pas uniquement la transgression d'un code de conduite et n'implique pas nécessairement qu'une personne s'oppose à l'importance des valeurs morales comme idéaux intangibles. Elle implique cependant un manque d'affects négatifs lors de l'anticipation d'une conduite immorale ou suite au passage à l'acte, conduisant à une faible motivation intrinsèque à privilégier le bien-être d'autrui, et une difficulté à prioriser ses principes moraux de la façon attendue par sa communauté, conduisant à l'incapacité conceptualiser un comportement comme répréhensible dans un contexte donné.

Ainsi, la théorie sociocognitive de l'agentivité morale et la théorie des domaines de la connaissance morale rendraient respectivement compte de la mise à l'arrière-plan des standards moraux dans le raisonnement moral contextuel par le processus du désengagement moral et celui de la subordination des principes moraux. En plus de jouer un rôle dans la prévalence des conduites d'intimidation scolaire chez certains adolescents, il est donc attendu de la désensibilisation morale qu'elle influence la réaction des témoins d'incidents ainsi que l'opinion générale des individus qui partagent l'environnement où se produisent ces transgressions, posant ainsi le problème plus large de sa légitimation. La présente recherche doctorale questionnera donc la contribution de la désensibilisation morale chez les adolescents à l'adoption de conduites d'intimidation et de conduites qui facilitent le maintien des dynamiques d'intimidation dans leurs environnements scolaires.

Objectifs de recherche

Cette recherche s'articule autour d'un objectif principal et d'un objectif secondaire. L'objectif de recherche principal consiste à examiner la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents lors d'incidents d'intimidation à l'école. En effet, l'explication des conduites agressives constitue un des principaux intérêts de la psychologie morale. Cependant, peu de chercheurs se sont attardés à considérer la complémentarité de différentes approches du raisonnement moral dans l'explication de phénomènes sociaux qui marquent le quotidien des adolescents. Ainsi, on se demandera dans quelle mesure le désengagement moral et la subordination des principes moraux à d'autres impératifs rendent respectivement compte de cette désensibilisation morale, ce qui constitue une démarche scientifique inédite qui répond aux préoccupations de plusieurs chercheurs quant à la nécessité d'une plus grande homogénéité conceptuelle pour favoriser la contribution du champ d'étude de la morale à la lutte contre la violence (Arsenio et Lemerise, 2004; Tisak, Tisak et Goldstein, 2006). Cette démarche apparaît donc nécessaire afin de consolider les fondements théoriques du rôle des croyances légitimant l'agression dans l'adoption de conduites agressives. De plus, elle se pose comme une des rares tentatives de rapprochement sur les plans à la fois conceptuel et empirique d'approches souvent jugées hermétiques en raison de leur développement parallèle.

On se demandera également comment diffère le raisonnement moral des élèves impliqués dans des incidents d'intimidation en fonction qu'ils agissent comme intimidateurs, qu'ils facilitent l'intimidation de pairs par leur contribution active ou par leur passivité, ou qu'ils s'y opposent activement. En effet, afin de mettre en valeur l'importance des paradigmes moraux dans l'explication de phénomènes sociaux par le biais de croyances légitimant les conduites transgressives, une plus grande importance devrait être accordée à la vérification empirique des explications théoriques développées (Lourenço, 2014). Des connaissances approfondies sur le raisonnement moral contextuel d'adolescents pourront ultimement contribuer à consolider l'explication du développement moral des jeunes, qui, selon Lourenço (2014), souffre d'une paucité de savoirs empiriques consistants. De plus, une meilleure compréhension du raisonnement moral des adolescents au regard des dynamiques d'intimidation scolaire pourra particulièrement soutenir le développement d'interventions ciblées auprès des élèves désensibilisés qui légitiment le traitement abusif d'autres jeunes de leur communauté scolaire.

L'objectif de recherche secondaire consiste à examiner l'importance accordée respectivement à des standards de conduite issus des domaines moral, conventionnel et personnel chez les adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation. On se demandera donc comment diffèrent les impératifs mis de l'avant par des élèves lorsqu'ils légitiment des dynamiques d'intimidation selon que ceux-ci agissent comme intimidateurs, facilitent l'intimidation de pairs par leur contribution active ou par leur passivité en les comparant au raisonnement sociomoral d'élèves qui s'y opposent activement. Cet objectif se rapporte à l'une des préoccupations principales de l'étude du raisonnement sociomoral, soit la subordination contextuelle des principes moraux. Harvey, Fletcher et French (2001) ainsi que Tisak, Tisak et Goldstein (2006) ont proposé une conception des dynamiques d'intimidation comme découlant de la priorisation de savoirs issus du domaine conventionnel ainsi qu'une conception des dynamiques d'intimidation comme des événements rattachés au domaine personnel. Dans la première hypothèse, l'intimidation est présentée comme une forme légitime de régulation sociale qui répond aux conventions implicites en place dans leur milieu scolaire. Dans la seconde, il est attendu de l'intimidateur qu'il juge posséder toute l'autorité nécessaire pour choisir d'utiliser des stratégies agressives afin de se divertir ou d'imposer ses préférences personnelles. La vérification de ces hypothèses représente un avancement scientifique pertinent mais demandant un traitement méthodologique attentif, comme il sera discuté dans les sections suivantes. De plus, des connaissances additionnelles sur la nature des normes priorisées par les élèves impliqués dans des incidents d'intimidation pourraient aider les milieux scolaires à mieux comprendre les attitudes à modifier pour prévenir l'instauration d'un climat qui contribue à la légitimation des dynamiques d'intimidation.

Méthodologie de la recherche

Afin de rencontrer les objectifs posés ci-dessus, un design de recherche corrélational et mixte, combinant l'analyse de données quantitatives et qualitatives, a été privilégié. Un devis corrélational permet d'établir des relations de covariance et convient à des objectifs de recherche d'ordre prédictif et descriptif avec comparaison inter-sujet. De plus, ce type de devis est préféré au devis quasi-expérimental lorsque la variable indépendante est invoquée (Bordens et Abbott, 2002). Quant au design mixte, celui-ci réfère à la combinaison planifiée de méthodes de recherche d'approches qualitative et quantitative dans une optique d'élargissement et d'approfondissement de la compréhension d'un phénomène (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007). Il concerne non seulement la nature des données collectées (ici de façon concurrente), mais aussi le procédé itératif par lequel les différentes approches d'analyse informent la réponse aux questions ou hypothèses de recherche (Creswell, 2003).

Suivant la recommandation de Tisak, Tisak et Goldstein (2006) d'orienter la recherche sur la relation entre le raisonnement moral et les conduites agressives vers les jeunes de populations ordinaires, un échantillon d'élèves de 3^{ème} année du secondaire a été choisi. Ce groupe d'âge a été choisi parce que les années suivant l'arrivée au secondaire ont été associées à une plus grande prévalence d'incidents d'intimidation (Salmivalli et Nieminen, 2002) et représentent une étape importante dans le développement du raisonnement moral (Smetana & Turiel, 2005). L'approbation du comité d'éthique de l'Université de Montréal et de la direction des écoles participantes ont été obtenus. Le consentement des parents d'élèves est collecté au moyen du formulaire présenté à l'annexe 1.

Puisque certaines caractéristiques des environnements scolaires peuvent avoir une influence sur la récurrence des incidents d'intimidation entre pairs, plus particulièrement la qualité de la relation entre les élèves et la qualité de l'encadrement scolaire (Unnever & Cornell, 2003), il apparaît nécessaire de s'assurer que le climat des écoles participantes est comparable. Pour ce faire, des items du questionnaire sur l'environnement socioéducatif de Janosz et ses collègues (QES, Janosz & Bouthillier, 2007) sont utilisés.

Les conduites des adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation à l'école sont d'abord différenciées au moyen de la typologie développée par Salmivalli et ses collègues (PRQ, 1996), qui a été décrite dans le tableau 1 de la problématique. Le questionnaire utilisé a été traduit de l'anglais par la méthode de traduction-retraduction et adapté afin de faciliter la procédure de nomination par les pairs et la collecte des données à l'intérieur du temps imparti par les écoles. La désensibilisation morale est ensuite examinée au moyen d'une adaptation du questionnaire sur le désengagement moral de Bandura (MDS, 1996), traduit de l'anglais et raccourci, et d'un questionnaire sur le raisonnement sociomoral reposant sur l'évaluation d'incidents

d'intimidation hypothétiques dans la tradition de recherche de la théorie des domaines de de la connaissance sociale. Une synthèse de ce devis de recherche doctorale est présentée dans le tableau 4 de la page suivante.

À l'automne 2013, une étude pilote a été menée auprès de 97 élèves âgés entre 13 et 14 ans afin de vérifier validité et la fiabilité des instruments sociométriques et psychométriques. La traduction française du questionnaire sur les conduites des pairs lors d'incident d'intimidation et du questionnaire sur le désengagement moral, ainsi que le questionnaire sur le raisonnement sociomoral construit expressément pour la présente recherche doctorale, ont été testés afin de s'assurer que la formulation des questions et des consignes utilisées est adéquatement comprise par les adolescents. Suite aux analyses préliminaires, le questionnaire sur le désengagement moral a été écourté de 32 à 24 items afin de faciliter la collecte des données dans le cadre d'une période classe. Un item a été retiré à chacune des huit échelles tout en conservant une cohérence interne similaire à celle du questionnaire initial (α entre 0.79 et 0.86; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, et Regalia, 2001). Quant aux justifications sociomorales collectées, elles ont servi à l'élaboration de la grille d'analyse qualitative utilisée dans le cadre du quatrième article pour rencontrer l'objectif de recherche secondaire.

Au printemps 2014, la collecte de données principale a été conduite dans les deux écoles participantes avec l'aide d'un assistant de recherche à l'intérieur de périodes de classe d'une durée d'une heure. La démarche de recherche, l'analyse des données quantitatives et les résultats obtenus sont discutés dans le troisième article. Quant au quatrième article, il est consacré à la démarche et aux résultats de l'analyse des données qualitatives.

Tableau 4. Plan de la recherche

Démarche de recherche	Questionnaires
<p>Objectifs</p> <p>PRINCIPAL. Examiner la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation à l'école.</p> <p>SECONDAIRE. Examiner l'importance accordée respectivement à des standards de conduite issus des domaines moral, conventionnel et personnel lors de la légitimation des dynamiques d'intimidation.</p>	<p>Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (Annexe 2, section 2)</p> <p>19 items du QES de Janosz & Bouthillier (2007).</p> <p>Climat relationnel entre élèves, climat relationnel enseignant-élèves, climat de sécurité, climat de justice.</p> <p>Accord mesuré sur une échelle de 4 points.</p>
	<p>Questionnaire sur les conduites des pairs lors d'incidents d'intimidation (Annexe 2, section 4)</p> <p>Traduction et adaptation du PRQ (Salmivalli et al., 1996).</p> <p>6 profils comportementaux (intimidateur, assistant, renforçateur, témoin passif, défenseur, victime).</p> <p>Procédure de nomination par les pairs.</p>
<p>Procédure</p> <p>19 classes d'élèves de 3ème année du secondaire (n=626 élèves).</p> <p>Formulaires de consentement parental.</p> <p>Périodes d'une heure.</p> <p>1 questionnaire sur l'environnement scolaire.</p> <p>1 questionnaire sur les conduites lors d'incidents d'intimidation.</p> <p>2 questionnaires sur la désensibilisation morale (désengagement moral et raisonnement sociomoral).</p>	<p>Questionnaire sur le raisonnement sociomoral (Annexe 2, section 3)</p> <p>2 situations hypothétiques d'intimidation scolaire.</p> <p>Variables quantitatives.</p> <p>Acceptabilité de l'acte et importance de la punition méritée mesurées sur une échelle de 6 points.</p> <p>Modification du jugement (autorité / support social) mesurée une échelle de 3 points.</p> <p>Variables qualitatives.</p> <p>Justification de l'évaluation de l'acceptabilité de l'acte.</p>
	<p>Questionnaire sur le désengagement moral (Annexe 2, section 5)</p> <p>Traduction et adaptation du MDS (Bandura et al., 1996).</p> <p>24 items sur des attitudes et croyances normatives illustrant les mécanismes de désengagement moral.</p> <p>Accord mesuré sur une échelle de 4 points.</p>

Présentation du troisième article

Ce troisième article, intitulé *Moral reasoning about school bullying in involved adolescents*, a été soumis à la revue *Moral Education* à l'été 2015. Il aborde le lien entre le raisonnement moral et le rôle adopté lors d'incidents d'intimidation scolaire par l'étude du désengagement moral et du raisonnement sociomoral chez les élèves impliqués. L'article situe d'abord les deux approches morales choisies et définit les rôles adoptés par les élèves lors d'incidents d'intimidation à l'école. Il pose ensuite une première série d'hypothèses sur la relation entre les indicateurs du raisonnement sociomoral avec, d'une part, les conduites antisociales et, d'autre part, les conduites prosociales adoptées lors d'incidents d'intimidation. Une seconde série d'hypothèses est posée quant à la relation entre les conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation et le désengagement moral. Finalement, la contribution respective du désengagement moral et du raisonnement sociomoral à l'explication des conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation est examinée. La procédure de collecte des données, les instruments utilisés et les analyses menées sont détaillés. Finalement, les résultats obtenus sont discutés afin de mettre en évidence la contribution de chacune des approches à l'explication des conduites en contexte d'intimidation ainsi que les caractéristiques du raisonnement moral associées aux rôles adoptés.

Cet article offre donc des résultats empiriques afin de rencontrer l'objectif principal de la présente recherche doctorale, soit d'examiner la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation à l'école. Il fournit également des données de nature quantitative collectées au moyen d'indicateurs du raisonnement sociomoral afin de contribuer à l'atteinte de l'objectif secondaire, soit d'examiner l'importance accordée respectivement à des standards de conduite issus des domaines conventionnel et personnel lors de la légitimation des dynamiques d'intimidation. Aussi, une attention particulière est portée à la contextualisation du raisonnement moral au-delà des jugements d'acceptabilité dans le cadre de la discussion.

L'originalité de cette démarche provient entre autres des instruments de collecte utilisés. En effet, il s'agit, à notre connaissance, de la première adaptation du questionnaire sur le désengagement moral de Bandura et collègues (1996) pour un échantillon francophone. De plus, des situations hypothétiques originales sont utilisées pour l'étude du raisonnement sociomoral en relation le phénomène de l'intimidation par les pairs puisqu'une telle démarche n'avait pas été complétée auparavant. L'étude de la contribution de multiples facettes du raisonnement moral, issues d'approches théoriques distinctes, à la conduite adoptée lors d'incidents d'intimidation est également novatrice, tout comme l'attention portée à la congruence du climat scolaire dans les écoles participantes.

Troisième article

Moral reasoning about school bullying in involved adolescents

**Caroline Levasseur, Nadia Desbiens and François Bowen
Department of Psychopedagogy and Andragogy
University of Montreal**

Abstract and keywords

Moral reasoning about school bullying in involved adolescents

The aim of the present study was to investigate how bullying incident roles and moral reasoning relate to each other in adolescents. To do so, we examined sociomoral judgements about hypothetical bullying incidents and moral disengagement in adolescents identified as bullies, defenders of the victim and passive bystanders. 623 high school students (13 to 15 years old) took part in this study and 123 were assigned a specific bullying incident role through peer nomination. Findings reveal that defenders of the victim showed lower levels of moral disengagement than both bullies and passive bystanders. Sociomoral reasoning about bullying helped link bullying conducts to the domain of social conventions, as well as differentiate bully profiles, and link passive bystanding to the domain of personal preferences. Finally, moral disengagement contributed in explaining bullying incident roles beyond the gender of participants.

Keywords: school bullying, moral disengagement, sociomoral reasoning, bullying incident roles, adolescence.

Introduction

Bullying, as a proactive act of aggression involving aggressors and victims of asymmetrical social positions or means, and prone to repeat itself in an environment that somehow allows it (Olweus, 1993), can be considered a morally charged conduct. Ecosystemic social approaches have recognized that a 'bullying culture' thrives when students and teachers who may be personally opposed to bullying are confronted to a context that promotes passivity, making the school's code of conduct into a righteous smokescreen for feelings of powerlessness (Swearer & Doll, 2001; Unnever & Cornell, 2003). The social process of bullying, wherein incidents often take place in the presence of indirectly involved parties, has been observed in a diversity of school environments (Salmivalli, 2010). But it has been shown that bullying incidents are more frequent in school settings where conducts that reinforce bullying are prevalent and interventions in favor of the victims are scarce (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011).

Moral approaches have also offered frameworks, such as that of moral disengagement, to explain pro-bullying attitudes and bullying conducts in otherwise well adapted individuals (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005; Tisak, Tisak, & Goldstein, 2006; Levasseur, Desbiens, & Bowen, 2014). Such a framework for bullying seemingly arised from the understanding that while aggression has been linked with peer rejection, some bullies show high levels of social intelligence and enjoy high social status while favoring coercive social strategies (Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003; Prinstein & Cillessen, 2003). Also, if few youth admit to bullying others frequently, the occasional use of bullying strategies has been shown to be relatively widespread, as reported by Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi and Lozano (2002) in a meta-analysis of data originating from 21 countries, showing that between 12% and 64% of assessed 13 years old students admit to sometimes engage in bullying. On the other hand, Smith, Morita, Juger-Tas, Olweus, Catalano and Slee (1999) were keen to report, in another multi-national review, that a strong majority of school-aged children do not see bullying as acceptable treatment of others, even during the early adolescent years, when bullying becomes more prevalent. More recent researches also show how children and adolescents largely disapprove of peer aggression (Werner & Nixon, 2005; Goldstein & Tisak, 2010).

This discrepancy between conduct and judgement has been thought to imply that beyond their initial opposition, some youth could be brought to condone certain bullying behaviors (Unnever & Cornell, 2003; Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Rocke-Henderson, 2010). A better understanding of moral reasoning about bullying is needed to further discern the role of moral components in bullying incident involvement and to support intervention with desensitized adolescents. Therefore, the present study sets to investigate how peer-reported conduct during bullying incidents, moral disengagement, and sociomoral judgment about bullying relate to each other in adolescents. While both approaches, that of moral

disengagement (Bandura, 1999) and that of social domains (Turiel, 1983; Nucci, 2001), have been paralleled as sociocognitive accounts for morality's role in aggression and delinquency (Tisak, Tisak & Goldstein, 2006), they have seldom been investigated together.

Sociomoral reasoning

Sociocognitive domain theory sees morality as one of several strands of social knowledge developed through reciprocal interactions with our social environment (Smetana, 2006). Concerns with justice, welfare and rights that unfold around the effects of one's actions on the well-being of others compose the moral domain. Those issues must coexist with concerns about authority, traditions and social norms (forming the social-conventional domain) and with concerns over privacy, bodily control and individual preferences (forming the personal domain) (Turiel, 1983; Nucci, 2001).

These domains of knowledge, as cognitive structures stemming from repeated social experiences, are thought to be involved in the social information processing of a given situation, as they inform judgments (Arsenio & Lemerise, 2004; Ruthland, Killen, & Abrams, 2010). Prescriptions from the moral domain are described as those that apply to all and in all contexts, independently from the need of an authority figure to validate them, and therefore can't be changed. In contrast, norms from the social-conventional domain apply in specific contexts and are somewhat arbitrary as they were put in place by tradition, authority or consensus over how social institutions should function (Smetana, 2006). Finally, as the ability to carry out personal plans of actions expands with age, so does personal authority over one's body, one's choice of friends, one's choice of occupations, and other preferences (Nucci, 2001). Issues perceived as part of the personal domain may differ between cultures and can be function of social status, but it is thought that every society places some elements under personal control. In occidental adolescents, the importance of social conventions is perceived as giving way to personal preferences (Smetana & Turiel, 2005).

When taken out of a defined social context, the act of bullying could be seen as a clear and unprovoked transgression of moral prescriptions regarding the well-being of others (Thornberg & Jungert, 2013). But most of everyday's conflictual situations are thought to necessitate the weighting and coordination of different social expectations in order to prevent the subordination of moral prescriptions to non-moral imperatives (Helwig & Turiel, 2003). Therefore, judgments about bullying incidents might exemplify the overlap of concerns about moral and non-moral elements, such as type of aggression (Goldstein & Tisak, 2010; Horn, 2003), social status (Horn, 2006), relationship (Smetana, Killen & Turiel, 1991), and prudence (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

In line with sociocognitive domains theory, specific indicators are used to assess sociomoral judgment (Smetana, 2006). Judgement of acceptability is a crucial indicator, as it expresses the overall importance of moral principles in a given context, but it is not the only one. Independence from authority can be used to differentiate moral from social-conventional rules. As put forward by Nucci (2002), youth who modify their acceptability judgment based on adults' reactions may not recognize the intrinsic value of moral principles and be mostly motivated by their desire to avoid punishment. Moral principles were also discussed earlier as being applicable to all and in all situations. Hence, changing one's judgment of acceptability based on the social context of a bullying incident is thought to indicate a lack of generability that relates to the use of social-conventional and personal rules to judge a given event (Smetana, 2006). Lastly, severity of punishment warranted was used by Mullin & Tisak (2006) as an indicator of the severity of a transgression, with moral transgressions being judged more severely than social-conventional ones based on their harmful or unfair consequences (Thornberg, 2010; Turiel, 2008), and personal transgressions seen as not warranting punishment from outside authorities (Harvey, Fletcher & French, 2001).

Moral disengagement

From the viewpoint of the sociocognitive theory of moral agency (Bandura, 1991), the subordination of moral prescriptions to other imperatives is facilitated by a process of moral disengagement, enabling the commitment of even the most inhumane actions by otherwise well adapted individuals through avoidance of guilt and shame (Bandura, 1999). Bandura (1999) proposed eight mechanisms that could be used in the purpose of self-justification of moral transgressions, grouping them under four processes: (1) cognitive restructuring, referring to the framing of an immoral act in a more positive light; (2) minimization of one's intentional participation and responsibility; (3) distortion or disregard of harmful consequences; and (4) victim attribution, through which one avoids distressful moral feelings by transferring blame onto the victim.

Moral disengagement is thought to be a gradual process by way of repeated exposure to situations making these cognitive mechanisms attractive or even necessary, so that the severity of transgressions may increase as feelings of guilt and shame are further avoided (Bandura, 2002). In adolescents, moral disengagement has been positively linked to aggression (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; 2001) and to bullying conducts specifically (Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo, 2003; Hymel & al. 2005). But moreover, Bandura (1999) surmises that while most moral transgressors could share similar values (e.g. justice, loyalty) as the rest of the population, they are characterized by the ease with which they disengage from their own moral principles when faced with other imperatives.

Participant roles in bullying incidents and moral reasoning

According to the participant role approach (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Ostermalm, & Kaukiainen, 1996), conducts adopted in bullying incidents can range from bully and bully's victim to observers who step in to either assist the bully (assistants), encourage him or her by cheers and laughers (reinforcers), or defend the victim (defenders), to bystanders who remain passive (outsiders). Those roles apply principally to direct forms of bullying, wherein incidents take place face-to-face, letting the observers' reactions influence the unfolding of events.

In line with the sociocognitive take on aggression, it has been shown that aggressive adolescents tend to judge aggressive behaviors as more acceptable, and that the belief that aggression is acceptable is in turn linked to aggressiveness (Crane-Ross, Tisak, & Tisak, 1998; Huesmann & Guerra, 1997). Moreover, judgement of acceptability has been observed to be stronger in youth who bully others (Perren, Gutzwiller, Malti, & Hymel, 2011). Caravita, Miragoli and Di Blasio (2009) came up with a study design that allowed them to observe a greater attribution of social-conventional characteristics to moral issues on the part of bullies and assistants than on the part of their peers. Within the same study, early-adolescents were found to judge breaking social-conventional rules as more acceptable than did mid-childhood students.

Researches also shown that students identified for their bullying conducts or pro-bullying attitudes (bullies, assistants, reinforcers) show higher levels of moral disengagement when compared to uninvolved youth and students identified as either bystanders or defenders (Gini, 2005; Hymel & al. 2005; Barchia & Bussey, 2011; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012). While bystanders and defenders of the victim appear not be differentiable on the basis of moral disengagement in some researches (Gini, 2005; Menesini & al., 2003), the display of stronger moral disengagement on the part of bystanders has also been observed (Obermann, 2011). What defenders do show are strong beliefs in their ability to successfully intervene on the behalf of the distressed when confronting bullying (Barchia & Bussey, 2011; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012).

Aim and hypotheses

The aim of the present study is to investigate how bullying incident roles, sociomoral judgements about hypothetical bullying incidents and moral disengagement relate to one another in adolescents. Firstly, as it pertains to sociomoral reasoning, we hypothesized that 1) bullying and pro-bullying roles (assistants, reinforcers) would positively relate to acceptance of hypothetical bullying conducts, and that 2) actively siding with the victim in bullying incidents (defender role) would negatively relate to acceptance of hypothetical bullying conducts. Furthermore, we expect that (a) bullying and pro-bullying roles would negatively relate to

sociomoral judgements about authority independence, generability of rule and importance of punishment warranted, and that (b) the defender role would relate positively to those same sociomoral judgments.

Secondly, as it pertains to moral disengagement, we hypothesized that (i) adolescents identified for their bullying and pro-bullying conducts would show greater moral disengagement, and that (ii) adolescents identified for actively taking the side of the victim would show lower moral disengagement. Finally, we also set out to investigate how moral reasoning, through sociomoral judgements about bullying and moral disengagement, contributes to explaining bullying incident roles.

Method

Participants

All 626 participants were third-year high school students between 12 and 15 years of age (mean age: 13.71), with 53% of them being males. This age group was chosen given that the years following the transition to high school are generally associated with a higher prevalence of bullying (Salmivalli, 2002) while also representing an important milestone in the development of moral reasoning (Smetana & Turiel, 2005). Participants were recruited from two schools from the larger metropolitan Montreal area, with both schools located in middle class communities. As made mandatory by Quebec's Act on the prevention of bullying and violence in schools (Gouvernement du Québec, 2012), each establishment had implemented a local anti-bullying plan. To ensure comparable social environment in both establishments, a measure of school climate was used.

Procedure

Parental consent was obtained prior to the students completing any questionnaire. Completion of the questionnaires was realized at the end of the school year under the guidance of one of the authors or an assistant and took place during a 1 hour class period. Before the questionnaires were handed out, participants were reseated in order to prevent them from viewing one another's answers. Participants were made aware that no peer, parent or members of school staff would have access to the completed questionnaires, and that the data would be treated anonymously. They were also told that there were no right or wrong answers, and that they could opt out of the study at any time. During the data collection, teachers were absent from their classrooms.

When assessing peers for bullying roles, participants were given a list of classmates and asked to identify those who often behaved in the described ways. They were asked not to select themselves, could choose as many names as desired, and could answer 'none of these students' if they had not witnessed any classmates

behaving as described, inside or outside of the classroom. By completing the questionnaires toward the end of the school year, peer-nomination was considered to be most reliable (Poulin & Dishion, 2008).

Instruments

SCHOOL CLIMATE. 18 items from Janosz and colleagues' (2007) Socioeducative Environment Questionnaire (QES, high school students version) were used to assess students' perception of school climate as it pertains to the relationship between peers, the relationship between students and teachers, the feeling of security, and the feeling of justice. Participants were asked to rate their level of endorsement on a 4-point Likert scale ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (4). Internal consistency for the items taken as a global school climate indicator is strong ($\alpha=0.80$).

PEER NOMINATED BULLYING ROLE. Students adopting specific conducts in bullying incidents were identified using a modified version of the Participant Role Questionnaire (PRQ; Salmivalli et al., 1996). Goossens, Olthof and Dekker's (2006) process of peer-nomination of classroom students was used to minimize desirability effects associated with self-nomination for prosocial and antisocial roles in bullying incidents (Sutton & Smith, 1999). The PRQ was translated/retranslated from English to French by the authors. 5 global items were derived from the 15-item version of the PRQ (Salmivalli & Veoten, 2004) pertaining to the 5 roles under scrutiny: Bully (this student starts bullying, makes others join in, and finds new ways of harassing the victim), Assistant (this student follows the bully when he/she proposes to harass the victim, joins in when someone else started it, and helps the bully), Reinforcer (this student comes around to see the situation, laughs, and encourages the bully by saying, for example, 'Show him/her!'), Outsider (this student does not take either the bully's or victim's side, stays outside the situation, or walks away) and Defender (this student tries to stop the bullying, tells others not to bully, and encourages the victim to get help). A pilot study ($n=97$, mean age: 13.35) was used to ensure that the adolescents understood both the described behaviors and the peer nomination process.

MORAL DISENGAGEMENT. Moral disengagement levels were assessed using a French version of the Moral Disengagement Scales (MDS), originally developed by Bandura and colleagues (1996). The MDS was translated/retranslated from English to French by the authors. Following the initial pilot study, 24 of the 32 items were kept, with each of the eight disengagement mechanisms being measured by 3 items measuring. These items encompassed different detrimental behaviors and attitudes in everyday settings, such as: "Slapping or shoving someone is just 'joking' " (cognitive restructuring), "Students cannot be blamed for using bad words when all of their friends do it" (minimization of responsibility), "Insults between students do not really hurt anyone" (minimization of consequences), or 'It's alright to mistreat someone who behaves like a parasite" (victim attribution). For each item, participants were asked to rate their level of endorsement on a 4-

point Likert scale ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (4). Internal consistency for this shortened French version of the MDS was strong ($\alpha=0.81$).

SOCIOMORAL REASONING. Assessment of sociomoral reasoning about bullying was modeled after recent studies following social domain theory's research designs (Caravita, Miragoli, Di Blasio, 2009; Goldstein & Tisak, 2010; Horn, 2003; 2006). Participants were read two hypothetical bullying incidents and then asked to rate both the acceptability of the antisocial behavior depicted and the severity of the punishment warranted by the perpetrator on 6-point Likert scales ranging respectively from *very acceptable* (1) to *very unacceptable* (6) and from *none* (1) to *a very big punishment* (6). They were also asked about the behavior of other characters in the story in the following manner: "If the adult had intervened to punish [the perpetrator], would your evaluation of the situation change?" and "If all the other students had approved of [the perpetrator's] behavior, would your evaluation of the situation change?". Participants could choose either of 3 answers: "I would consider [the perpetrator's] behavior more acceptable", "I would not change my opinion" or "I would consider [the perpetrator's] behavior less acceptable".

The hypothetical situations described verbal (rather than physical) bullying behaviors because of their association with a greater range of moral opinions (Goldstein & Tisak, 2010), as well as direct bullying conducts, which corresponds to the type of bullying behaviors assessed with the peer nomination instrument. The situations conveyed proactive aggression, repetitiveness, and asymmetry of forces (operationalized by a lack of defensive reaction and a lack of social support for the victim), as these are important characteristics of bullying (Olweus, 1993). The first situation (S1) described a male student publicly mocking another male student who is excluded from schoolyard sports, and the second described a female student being threatened by another female student into giving up her bench. Both situations ended with the mention that "certain students onlooking the scene approved of [the perpetrator's] behavior while others disapproved" in order to alleviate some of the social desirability pressure associated with the rating of antisocial behaviors (Killen & Stangor, 2001).

Results

Preliminary analysis

SOCIOEDUCATIVE ENVIRONMENT. Students' assessment of their socioeducative environment was used to ensure that participants from both establishments could form a single study group. Students appeared generally satisfied (School A: mean=2.94, School B: mean=2.98). Comparison using a *t* test showed no significant difference in overall school climate perception between participants from the two establishments.

PEER NOMINATED BULLYING ROLE. Following Sutton and Smith's (1999) recommendations on participant role assignment, roles were assigned to participants who received a number of nominations at least one standard deviation over the class mean for that particular role. A minimal threshold of 5 nominations by classmates was also used because of low class means for antisocial nominations. Initial attribution of more than one role to a single participant was handled in the following ways. Participants who received multiple discriminative scores for roles including Outsider or Defender were treated as not having a clear role. Discrimination between antisocial roles was poor. Hence, a bully-follower profile was assigned to participants who received a discriminative score for either, or both, the Assistant and the Reinforcer roles, but not the Bully role. Finally, a bully-leader profile was assigned to participants who received a discriminative score for the Bully role and any other antisocial role.

A total of 131 participants were perceived as involved in bullying incidents and assigned a specific role following classmates' perception of their conduct: 48 were identified as defenders (89% girls, mean age: 13.67 years), 45 were identified as outsiders (54% girls, mean age: 13.76 years), 19 were identified as bully-leaders (all boys, mean age: 13.84 years), and 19 were identified as bully-followers (95% boys, mean age: 13.89 years).

MORAL REASONING. Because very few participants approved of the hypothetical perpetrator's actions, lower scale levels were merged in order to facilitate analyses: the 3 lower levels of the acceptability scale and the 3 lower levels of the punishment warranted scale. Table 5 (on the next page) reports acceptability rating and importance of punishment warranted rating, as well as mean moral disengagement scores, in the overall sample and for each bullying incident roles.

Table 5. Acceptability rating, importance of punishment warranted rating, and mean moral disengagement scores (with standard deviation) in the overall sample and for each bullying incident roles.

	Overall (n=623)	Defenders (n=48)	Outsiders (n=45)	Overall (n=38)	Bullies Bully-leaders (n=19)	Bully-followers (n=19)
S1 Acceptability						
Acceptable	3%	0%	2%	5%	6%	5%
A little unacceptable	9%	4%	13%	19%	17%	21%
Unacceptable	41%	40%	47%	41%	33%	48%
Very unacceptable	47%	56%	38%	35%	44%	26%
S1 Punishment						
Little	21%	11%	23%	30%	26%	33%
Medium	36%	38%	41%	30%	26%	33%
Big	32%	38%	25%	32%	37%	28%
Very big	11%	13%	11%	8%	11%	6%
S2 Acceptability						
Acceptable	1%	0%	0%	0%	0%	0%
A little unacceptable	6%	8%	11%	0%	0%	0%
Unacceptable	42%	37%	33%	50%	53%	47%
Very unacceptable	51%	55%	56%	50%	47%	53%
S2 Punishment						
Little	14%	19%	14%	0%	0%	0%
Medium	31%	23%	43%	36%	37%	35%
Big	36%	43%	29%	42%	42%	41%
Very big	19%	15%	14%	22%	21%	24%
Moral disengagement	2.08 (0.31)	1.94 (0.24)	2.14 (0.26)	2.31 (0.21)	2.31 (0.24)	2.31 (0.19)

CONFOUNDING DEMOGRAPHIC VARIABLES. Study variables' relation to age and gender were assessed in the overall sample. Kruskal-Wallis tests revealed no significant age differences in sociomoral judgments in either hypothetical situation, and Mann-Whitney tests showed no significant gender differences in importance of punishment warranted rating. However, the latter tests did show that boys see both bullying conducts as slightly more acceptable than girls do (S1: $U(623)=38851.5$, $Z=-4.54$, $p<0.01$, $r=0.18$; S2: $U(623)=40952$, $Z=-3.87$, $p<0.01$, $r=0.15$). A one-way ANOVA revealed no significant age differences in moral disengagement, while a t test showed that boys have a higher mean level of moral disengagement than girls do (M: mean=2.14, F: mean=2.01; $t(623)=5.58$, $p<0.01$, $d=0.46$). Chi-squared tests showed age is not related to bullying roles while

gender is ($\chi^2(131,1)=69.94, p<0.01, V=0.70$). Given these findings, gender, but not age, was included in further analyses.

Main analysis

SOCIOMORAL JUDGMENTS AND BULLYING INCIDENT ROLES. Judgments of acceptability were compared between both hypothetical situations and across bullying incident roles. A Wilcoxon rank test showed that, overall, the bullying conduct in S1 was judged slightly more acceptable than the bullying conduct in S2 ($Z=-3.56, p<0.01, r=0.14$). In students seen as involved in bullying incidents by peers, Wilcoxon rank tests indicated that only bully-followers rated both situations significantly differently ($Z=-2.33, p=0.02, r=0.53$), while also judging the S1 bullying conduct more acceptable, which is reflected in the overall bullies' ratings ($Z=-2.82, p<0.01, r=0.46$). In both situations, Mann-Whitney rank tests showed no significant differences in acceptability rating between bully-leaders and bully-followers. In S1, defenders judged the bullying conduct the least acceptable, with rating differing from outsiders' ($U(93)=834, Z=-2.10, p=0.04, r=0.21$) and from bullies' ($U(86)=632.5, Z=-2.53, p=0.01, r=0.27$). In S2, Mann-Whitney rank tests revealed no significant differences in acceptability rating across bullying incident roles.

In judging the acceptability of both bullying conducts, around one tenth of overall participants reported that having an authority figure intervene would affect their rating, while around a third of them would change their rating if the rest of the class were to approve of the perpetrator's behavior. In any case, participants mostly believed those changes would make the bullying conduct less acceptable rather than more acceptable. Table 6 (on the next page) reports those sociomoral judgments about authority intervention and peer approval. Chi-squared tests were used to investigate differences between bullying incident roles. In S1, bully-followers said that they would judge the bullying conduct less acceptable if peers approved of it more often than did outsiders ($\chi^2(64,1)=4.22, p=0.04, \Phi=0.26$). In S2, bully-leaders said that they would judge the bullying conduct less acceptable if the authority figure intervened more often than did defenders ($\chi^2(67,1)=5.21, p=0.02, \Phi=0.28$), outsiders ($\chi^2(1,64)=6.56, p=0.01, \Phi=0.32$), or bully-followers ($\chi^2(38,1)=5.76, p=0.02, \Phi=-0.39$).

Table 6. Sociomoral judgments about authority intervention and peer approval in overall sample and in bullying incident roles.

	Overall (n=623)	Defenders (n=48)	Outsiders (n=45)	Overall (n=38)	Bullies Bully-leaders (n=19)	Bully- followers (n=19)
S1 Authority intervention						
More acceptable	2%	0%	4%	0%	0%	0%
Less acceptable	8%	8%	9%	5%	10%	0%
S1 Peer approval						
More acceptable	2%	0%	0%	0%	0%	0%
Less acceptable	32%	33%	18%	34%	26%	42%
S2 Authority intervention						
More acceptable	2%	4%	0%	0%	0%	0%
Less acceptable	9%	6%	4%	14%	26%	0%
S2 Peer approval						
More acceptable	1%	0%	4%	0%	0%	0%
Less acceptable	32%	33%	20%	35%	42%	28%

Judgments of the importance of the punishment warranted were also compared between both hypothetical situations and across bullying incident roles. A Wilcoxon rank test showed that, overall, participants believed that the S1 perpetrator should receive a lighter punishment than the S2 perpetrator ($Z=-6.54$, $p<0.01$, $r=0.26$). In students seen as involved in bullying incidents, significant differences in rating between situations were only found for bully-followers ($Z=-2.43$, $p=0.02$, $r=0.59$) and overall bullies ($Z=-3.01$, $p<0.01$, $r=0.50$), who nonetheless gave the S1 perpetrator a lighter punishment. In both situations, Mann-Whitney rank tests showed no significant differences in importance of punishment warranted rating between bully-leaders and bully-followers. Rating in S1 did not significantly differ across bullying incident roles, while in S2, outsiders believed the perpetrator warranted the least punishment, with this rating differing significantly from bullies' ($U(86)=582$, $Z=-2.16$, $p=0.03$, $r=0.29$).

Spearman's correlations were used to assess the relation between sociomoral judgments for each hypothetical situation. Table 7 (on the next page) reports correlations between acceptability rating scales and importance of punishment warranted scales in the overall sample and in bullying incident roles. These scales are positively correlated with each other in the overall sample. In students seen as involved in bullying incidents, only for bullies are ratings in S1 not correlated with ratings in S2.

Table 7. Correlations between acceptability rating scales and importance of importance of punishment warranted scales in overall sample and in bullying incident roles.

	S1 Acceptability				S1 Punishment				S2 Acceptability			
	All (n=623)	Defenders (n=48)	Outsiders (n=45)	Bullies (n=38)	All (n=623)	Defenders (n=48)	Outsiders (n=45)	Bullies (n=38)	All (n=623)	Defenders (n=48)	Outsiders (n=45)	Bullies (n=38)
S1 Punishment	0.55**	0.45**	0.65**	0.71**								
S2 Acceptability	0.37**	0.49**	0.32*	0.26	0.23**	0.25	0.26	0.15				
S2 Punishment	0.17**	0.34*	0.24	-0.07	0.44**	0.67**	0.40*	0.08	0.51**	0.44**	0.66**	0.40*

*Spearman's correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed).

**Spearman's correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed).

MORAL DISENGAGEMENT AND BULLYING INCIDENT ROLES. Moral disengagement mean scores were also compared across bullying roles using a one-way ANCOVA with gender as controlled covariate. Paired comparisons of estimated means showed that defenders (mean=1.98, CI(95%)=1.90/2.06) scored lower in moral disengagement ($p=0.01$, $d=0.27$) than did bullies (mean=2.24, CI(95%)=2.14/2.34), and also scored slightly lower ($p=0.03$, $d=0.16$) than did outsiders (mean=2.14, CI(95%)=2.07/2.21). Outsiders did not differ significantly from bullies when controlling for gender's effect on moral disengagement. A t-test also showed no significant difference in moral disengagement scores between bully-leaders and bully-followers.

MORAL DISENGAGEMENT AND SOCIOMORAL JUDGMENTS. Spearman's correlations were used to assess the relation between sociomoral judgments and moral disengagement for each hypothetical situation. Table 8 reports correlations between the moral disengagement scale and sociomoral judgment scales, which were negative in the overall sample. For defenders, ratings in S2 were correlated with moral disengagement, while for outsiders, the importance of punishment warranted in both situations were. Finally, for bullies, no sociomoral ratings were correlated with moral disengagement.

Table 8. Correlations between the moral disengagement scale and sociomoral judgments scales in overall sample and in bullying incident roles.

	Moral Disengagement			
	All (n=623)	Defenders (n=48)	Outsiders (n=45)	Bullies (n=38)
S1 Acceptability	-0.29**	-0.13	-0.16	-0.22
S1 Punishment	-0.22**	-0.12	-0.40**	-0.28
S2 Acceptability	-0.27**	-0.37**	-0.17	0.07
S2 Punishment	-0.12**	-0.38**	-0.29*	0.15

*Spearman's correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed).

**Spearman's correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed).

MORAL REASONING IN DIFFERENT BULLYING INCIDENT ROLES. In order to further investigate the contribution of judgments of acceptability, judgments of importance of punishment warranted, moral disengagement, and gender to bullying incident roles, regression procedures were attempted. Through multinomial logistic regressions, bullying incident roles in involved students could be explained by acceptability rating in S1 as well as by moral disengagement and gender. Of all sociomoral indicators, S1 Acceptability rating marginally explained bullying incident roles ($\chi^2(131,2)=25.69$, $p<0.01$, Nagelkerke $R^2=0.10$), with defenders being more

likely than bullies ($B=1.06$, $p<0.01$, $\beta=2.88$, $CI(95\%)=1.48/5.59$) and outsiders ($B=0.85$, $p=0.02$, $\beta=2.34$, $CI(95\%)=1.24/4.41$) to rate the first bullying conduct less acceptable. S1 Acceptability ratings did not contribute to explaining bullying incident roles once gender or moral disengagement were considered. Bullying incident roles could also be explained ($X^2(131,4)=89.35$, $p<0.01$, Nagelkerke $R^2=0.57$) by moral disengagement ($X^2(131,2)=14.26$, $p<0.01$) and gender ($X^2(131,2)=48.20$, $p<0.01$). Compared to defenders, bullies were more likely to be males ($B=5.18$, $p<0.01$, $\beta=178.16$, $CI(95\%)=19.12/1660.10$) and to show higher moral disengagement levels ($B=4.82$, $p<0.01$, $\beta=124.03$, $CI(95\%)=19.12/2077.19$). Compared to defenders, passive bystanders were also more likely to be males ($B=1.69$, $p<0.01$, $\beta=5.41$, $CI(95\%)=1.71/17.09$) and to demonstrate higher levels of moral disengagement ($B=3.00$, $p<0.01$, $\beta=20.17$, $CI(95\%)=2.43/167.85$).

Discussion

The aim of the present study was to investigate how bullying participant roles, moral disengagement, and sociomoral judgements about hypothetical bullying incidents relate to each other in adolescents. Results partly support hypotheses and provide insight on moral reasoning and its relation to conducts adopted during bullying incidents. That insight, while supporting literature, also provides key information on the strengths of each moral approach.

Firstly, we looked into the relation between sociomoral judgments and bullying incident roles to verify if disapproving of bullying others was positively related with prosocial conducts and negatively related with antisocial conducts in the context of bullying incidents. In the first hypothetical situation, students identified by peers as defenders of the victim were shown to judge the conduct of publicly mocking someone who is excluded from schoolyard sports as less acceptable than did students identified for their bullying or pro-bullying behaviors (bullies), or than students identified for their passive bystanding behaviors (outsiders). But in the second hypothetical situation, in which someone is threatened into giving up her bench, bullying incident roles were not related to judgments of acceptability, as most participants rated the conduct pretty severely. This reinforces the idea that bullying conducts are not all considered equal. Recent studies in relational peer aggression also show acceptability rating in adolescents to be linked with the type of conduct, with gossips being more comparable to physical aggression, and with exclusion being more acceptable (Werner & Nixon, 2005; Goldstein & Tisak, 2010). Considering our results, some participants could have been more lenient towards the public humiliation of a socially excluded peer than towards threats, even if unspecified in nature.

Furthermore, judgments of acceptability about peer aggression have been linked with engaging in specific aggressive conducts, with attitudes towards physical aggression being associated to physically aggressive behaviors and attitudes towards relational aggression being associated to relationally aggressive behavior

(Werner & Nixon, 2005; Goldstein & Tisak, 2010). In our case, partial differentiation of bullying incident roles on the basis of judgments of acceptability lends support to defenders' greater moral sensitivity. On the other hand, the students identified as bullies could be more likely to engage in the specific conduct they judge more acceptable, e.g. making fun of someone with little social support, but still refrain from the other behaviors. Following the same logic, bystanders who deem public humiliation more acceptable could be more likely to laugh off the incident than to intervene.

As part of the present study, the bullying incident participant roles (Salmivalli, et al., 1996) could not all be differentiated, but students seen by peers as showing more leadership in their bullying and pro-bully conducts (bully-leaders), and students seen as siding with or assisting other bullies (bully-followers), were identified. Overall, the acceptability ratings (and punishment warranted ratings) of implicated students were rather consistent across hypothetical bullying incidents, with ratings from bully-leaders and bully-followers showing no significant differences. Only for bully-followers did mocking a socially isolated peer appear much more acceptable, and deserving of a lesser punishment, than did threatening someone. This difference may be understood in terms of both incidents relating to different standards of conduct for this specific subset of adolescents, whereas others might see both bullying conducts as referring to the same global moral issue (Caravita, Miragoli, Di Blasio, 2009).

But there is more to moral reasoning than judgments of acceptability and, as expected, the way that teenagers reason about bullying incidents in school can help further differentiate implicated students on the basis of the conduct they often adopt. For one, in the first hypothetical incident, bully-followers were the most inclined to believe that peer approval of the bullying conduct would make it less acceptable, while passive bystanders were the least inclined to do so. We know that social context is an important aspect of bullying, as group norms were linked to children's and adolescents bullying behaviors and intentions (Salmivalli & Veoten; 2004; Gini, 2006; Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010). Therefore, it may be that bully-followers and passive bystanders take different cues from social approval during bullying incidents. On one hand, passive bystanders could see the incident as concerning only the involved parties. Hence, outside approval would not make the act any more wrong. On the other hand, bully-followers being more likely to judge the act as wrong if the classroom approves of it may be understood as bullying "being ok only if it's just a few doing it".

Furthermore, sociocognitive domain theory (Smetana, 2006) explains the relation between aggression and punishment from authority through the idea that moral transgression is usually seen as warranting important sanctions, mainly because of its consequences and of the perpetrator's intentions, but that it does not need said sanctions to be considered morally wrong and would remain so even if it goes unpunished. Tisak and

Jankowski (1996) have studied youth offenders' moral reasoning and reported that just like for non-aggressive adolescents, aggressions were judged less acceptable than rule violations and deserving of greater punishment. But they also observed that offenders with more arrests were less consistent in their moral reasoning as to why an act deserved punishment, and pointed out that this could be linked with their personal experience of punishment. In regard to threatening others at school, our results show that passive bystanders believed the perpetrator warranted the least amount of punishment, while bullies believed she warranted the most. Following Tisak and Jankowski's (1996) hypothesis, it could be that bullies' belief for coercion to warrant severe punishment has stemmed from their own past experiences.

It is also of note that, more than any other group of implicated adolescents, bully-leaders said they would judge the bullying conduct as even less acceptable if an authority figure was to intervene, showing they may be more likely to rely on authorities' reactions to assess right and wrong, even when they recognize a behavior as unacceptable. Finally, Harvey and colleagues (2001) discussed how youth who believe a transgressive behavior should not be punished may see the act as a personal choice of action. Reasoning about the bullying incident from a personal domain standpoint may be what led passive bystanders to feel the hypothetical bully did not need much punishment, making the bullying incident into a conflict better left to the discretion of the implicated individuals.

Secondly, we examined the relation between sociomoral reasoning about bullying incidents and moral disengagement in different bullying incident roles to verify if moral disengagement went hand in hand with antisocial conducts in the context of bullying incidents as well as with a greater acceptance of bullying. As expected, bullies showed higher levels of moral disengagement than defenders, meaning that they were more likely to approve of attitudes that could justify a variety of morally transgressive conducts (Gini, Pozzoli, Hymel, 2014). Passive bystanders also slightly differed from defenders, but not from bullies, on the basis of moral disengagement. These results do not replicate some previous findings on bystanders' moral disengagement levels, in which they did not differentiate from defenders (Gini, 2005; Thornberg & Jungert, 2013), but methods for identifying and classifying bullying incident roles did differ. Obermann (2011) also offered insight into bullying incident bystanders' moral reasoning by showing that moral disengagement was stronger in unconcerned passive bystanders than it was in passive bystanders who felt they should have intervened in favor of the victim. As far as peer nomination goes, youth who are recognized as present but inactive during bullying incidents may well be acquaintances of involved parties, with whom they tend to share similar attitudes toward bullying (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Nesdale, Durkin, Maass, Kiesner & Griffith, 2008), or with whom they simply do not want to jeopardize their relationship on the behalf of a little liked peer (Juvonen & Galvan, 2008).

Furthermore, in our overall sample, moral disengagement was slightly negatively correlated with sociomoral judgments, showing students with higher levels of moral disengagement to be more inclined to rate the hypothetical bullying incidents as more acceptable or as warranting a lighter punishment. It may be that moral disengagement, as a broad concept of desensitization to moral transgression, loosely applies to sociomoral appraisal of bullying. Recent studies have shown that specific disengagement mechanisms, referring to the type of justification that lets one feel more positive about a transgressive behavior, have been linked more closely with frequency of bullying (e.g. cognitive restructuring) and pro-bully attitudes (e.g. diffusion of responsibility and blaming the victim) (Hymel et al., 2005; Pornari & Wood, 2010; Pozzoli, et al., 2012).

That being said, in specific bullying incident roles, moral disengagement was mostly unrelated to sociomoral ratings. For bullies, higher mean levels of moral disengagement and smaller variance in moral disengagement scores could explain the lack of correlation with sociomoral ratings. For defenders, moral disengagement was correlated with judgments of acceptability and importance of punishment warranted when reasoning about public humiliation but not when reasoning about threatening others. For passive bystanders, moral disengagement was only correlated with punishment warranted ratings in both hypothetical incidents. These specific instances could exemplify the selective activation of moral disengagement mechanisms in socially adapted adolescents as proposed by Bandura (1999) and should receive further attention.

Finally, we looked into how moral reasoning would contribute to explaining the conducts often adopted in bullying incidents. When taking into account gender differences in bullying incident roles, moral disengagement contributed in differentiating bullying incident roles in involved adolescents but judgments of acceptability and other sociomoral judgment about independence from authority and generability of rules did not. This study is in line with others showing that peer aggression is very widely seen as wrong by surveyed adolescents (Smith et al., 1999; Werner & Nixon, 2005; Goldstein & Tisak, 2010). Also, in his critical review of domain theory, Lourenço (2014) informs on different theoretical and methodological issues that guide him to believe domain theory should be seen as a complementary account of moral development rather than an alternative one. While his (mostly developmental) concerns have few direct links with our purpose, results obtained through the present investigation of sociomoral reasoning do appear complementary, but no less interesting, to those obtained through investigation of moral disengagement mechanisms.

Conclusion

In summary, moral reasoning in active defenders of bullied students appears to be characterized foremost by lower levels of moral disengagement, along with more consistent sociomoral reasoning about peer aggression. In contrast, moral reasoning in students identified for their bullying and pro-bully conducts appear to be

characterized foremost by higher levels of moral disengagement, along with less uniform sociomoral reasoning, especially when it comes to rule generability and independence from authority, which frames their reasoning about bullying as more of that of a conventional domain issue. As for passive bystanders' moral reasoning, it also appears to be characterized by higher levels of moral disengagement than defenders. Their reasoning about bullying is seemingly framed as more of a personal domain issue, with less uniform sociomoral reasoning when it comes to the importance of punishment warranted.

While pertinent findings were made in the present study, some methodological limitations are to be mentioned, including in relation with the assessment of bullying roles through peer nomination, which can be sensitive to some social adjustment characteristics. That is, when observing peer interactions, direct verbal aggression, or relational aggression, may be construed differently based on the gender and social status of the involved students (Archer, 2004). Gender differences were also important in our sample of involved adolescents and showed some influence on moral reasoning. Low overall prevalence of bullying in the participant schools, as assessed by students, may have prevented us from identifying all participant roles from the PRQ (Samivalli et al., 1996) and from looking separately at males and females adopting those bullying incident roles.

The present study still shows that even when struggling with moral reasoning about bullying incidents, adolescents who bully or actively support bullies (in schools where the climate is rather positive) do realize that some conducts, such as threatening others, are unacceptable and warrant concordant punishment. Furthermore, our results support claims that anti-bullying programs should take into account moral reasoning about bullying in their efforts to sensitize teenagers by focusing on interiorizing moral rules as universally valid and independent of authorities' reactions, which lacks in some adolescents involved in bullying incidents. When promoting defender behaviors, anti-bullying programs should also address the self-justifying mechanisms that allow for moral disengagement. Finally, the social contexts most closely linked with the activation of such mechanisms must also be looked into as it could offer a wealth of opportunities for schools to put forward policies for preventing unwilling support of bullying in their establishment.

Présentation du quatrième article

Ce quatrième et dernier article, intitulé *La légitimation des dynamiques d'intimidation : raisonnement d'adolescents impliqués*, a été soumis à la Revue québécoise de psychologie à l'été 2015. Il aborde le lien entre les conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation et le raisonnement sociomoral chez les élèves impliqués. L'article rappelle d'abord en quoi consiste la problématique de la légitimation de l'intimidation à l'école puis offre une perspective morale de la coordination des croyances normatives. Il pose ensuite comme objectifs d'examiner comment l'évaluation de situations d'intimidation hypothétiques est reliée aux conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation en fonction des domaines de connaissances normatives auxquelles se rapportent les justifications fournies. La procédure de collecte des données, les instruments utilisés et les analyses menées sont détaillés. Finalement, les résultats obtenus sont discutés et une attention particulière est accordée aux arguments énoncés par les adolescents.

Cet article offre principalement des résultats empiriques issus d'une démarche d'analyse qualitative afin de rencontrer l'objectif secondaire de la présente recherche doctorale, soit d'examiner l'importance accordée respectivement à des standards de conduite issus des domaines conventionnel et personnel lors de la légitimation des dynamiques d'intimidation. En s'attardant à différencier les impératifs privilégiés par les adolescents impliqués dans des dynamiques d'intimidation à l'école, cette recherche contribue à rencontrer les hypothèses de Harvey, Fletcher et French (2001) et de Tisak, Tisak et Goldstein (2006) quant à la conception des dynamiques d'intimidation comme découlant de la priorisation de croyances normatives issus des domaines conventionnel et personnel et vient donc compléter les résultats présentés dans l'article précédent. Aussi, l'importance de tenir compte du point de vue des élèves impliqués lors d'interventions de sensibilisation est mise en évidence dans le cadre de la discussion.

L'originalité de cette démarche découle entre autres du choix d'un échantillon d'adolescents et de l'étude spécifique de la relation entre le raisonnement sociomoral et le phénomène de l'intimidation par les pairs. En effet, l'initiative s'appuyant sur la tradition de recherche de la théorie des domaines de la connaissance sociale s'étant le plus approché de celle-ci s'est attardée à la différenciation morale des agressions physiques et relationnelles par des enfants d'âge primaire (Murray-Close, Crick & Galotti, 2006). Comme il est mentionné dans la présentation du troisième article, l'instrument utilisé pour examiner le raisonnement sociomoral a été conçu spécialement à cette fin et la qualité du climat scolaire dans les écoles participantes a été prise en compte dans la constitution de l'échantillon.

Quatrième article

**La légitimation des dynamiques d'intimidation scolaire :
raisonnement sociomoral d'adolescents impliqués**

**Caroline Levasseur, Nadia Desbiens et François Bowen
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal**

Résumé et mots clés

La légitimation des dynamiques d'intimidation scolaire :

le raisonnement sociomoral d'adolescents impliqués

Bien que l'intimidation soit reconnue comme inacceptable par la grande majorité des adolescents, elle se trouve, dans les faits, trop souvent légitimée. Cette étude s'intéresse aux justifications émises par les jeunes en fonction des conduites antisociales, prosociales ou passives qu'ils adoptent communément lors d'incidents d'intimidation à l'école. 623 élèves de troisième année du secondaire ont pris part à l'étude et 126 d'entre eux ont été identifiés pour leur implication dans les incidents d'intimidation. Les résultats obtenus montrent que les intimidateurs et les témoins passifs jugent les incidents moins sévèrement que le font les défenseurs. L'analyse des justifications fournies révèle que les justifications à caractère conventionnel et personnel sont associées à une plus grande légitimation des conduites d'intimidation. Ces résultats sont par la suite discutés dans une perspective de différenciation des rôles adoptés lors d'incident d'intimidation.

Mots-clés : intimidation scolaire, raisonnement sociomoral, rôle lors d'incidents d'intimidation, adolescence.

Abstract and keywords

The legitimization of school bullying:

sociomoral reasoning in involved adolescents

While bullying is recognized as a harmful conduct by a large majority of adolescents, it is, in fact, too often legitimized. This study investigates how teenagers adopting different bullying incident roles justify their sociomoral evaluation of hypothetical bullying incidents at school. 623 third-grade high school students took part in this study and 126 were assigned a specific bullying incident role. Results show that bullies and passive bystanders mostly see bullying as unacceptable, but in a lesser way than defenders do. Justifications stemming from the conventional and personal domain were associated with greater legitimization. Those results are discussed as to better differentiate bullying incident roles.

Keywords: school bullying, sociomoral reasoning, bullying incident roles, adolescence.

Introduction

L'intimidation scolaire constitue une dynamique agressive complexe qui diffère de l'agression découlant de conflits entre pairs (Bowen et Desbiens, 2004). En effet, l'intimidation se définit comme une conduite agressive récurrente qui oppose un ou des agresseurs en position de contrôle à une victime ne possédant pas les moyens, physiques ou relationnels, pour se protéger (Olweus, 1993). Celle-ci est associée à des conséquences importantes pour les élèves impliqués (Lepage, Marcotte, & Fortin, 2006; Leadbeater, Banister, Ellis et Yeung, 2007; Ma, Phelps, Lerner et Lerner, 2009) et à un climat scolaire et organisationnel déficients (Bandyopadhyay, Cornell et Konold, 2009; Roland et Galloway, 2004).

Les conduites d'intimidation peuvent prendre des formes directes (bousculade, insultes) ou indirectes (diffusion de rumeurs, exclusion), notamment en se propageant par le biais des réseaux sociaux (Archer et Coyne, 2005; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell et Tippett, 2009). On remarque cependant qu'avec l'âge, les conduites d'intimidation physiques tendent à faire place à des stratégies plus subtiles qui diminuent les risques de sanctions (Putallaz et al., 2007). Malgré tout, les dynamiques d'intimidation s'expriment le plus souvent par des conduites agressives devant témoins, ou partagées en ligne, ce qui explique qu'elles se développent souvent au vu et au su de plusieurs membres des communautés scolaires (Salmivalli, 2010).

Il peut être rassurant de savoir que la très grande majorité des jeunes se dit opposée aux conduites d'intimidation, comme l'ont exposé Smith, Morita, Juger-Tas, Olweus, Catalano et Slee (1999) dans une recension d'études portant sur les attitudes d'enfants et d'adolescents de plus de 21 pays. Cependant, seule une faible proportion des actes d'intimidation serait effectivement interrompue par les jeunes qui en sont témoins (Craig, Pepler et Atlas, 2000; Hawkins, Pepler et Craig, 2001). Qu'il s'agisse de décider qui mérite d'être aidé, de protéger son propre positionnement social ou encore de justifier une conduite qui semble divertissante, les occasions pour les élèves de légitimer les comportements d'intimidation sont nombreuses. C'est pourquoi la présente étude cherche à comparer ce qui rend les incidents d'intimidation plus, ou moins, acceptables aux yeux d'adolescents qui adoptent des conduites antisociales, prosociales ou passives lors d'incidents d'intimidation à l'école. Une meilleure compréhension de la légitimation des conduites d'intimidation pourrait contribuer à la conception d'interventions mieux adaptées à différents profils d'adolescents impliqués.

La légitimation de l'intimidation : croyances normatives et environnement scolaire

Comme le rappelle Salmivalli (2010), une majorité de jeunes demeurent passifs lors d'incidents d'intimidation par les pairs. Il est donc difficile de constater dans quelle mesure ceux-ci se sentent concernés

par les agressions dont ils sont témoins. À l'opposé, une minorité d'enfants et d'adolescents adoptent des conduites antisociales, en choisissant de participer ou d'encourager activement les actes d'intimidation, ou encore des conduites prosociales, en intervenant en faveur de l'élève intimidé. Malgré tout, les jeunes demeurent largement d'avis qu'il n'est pas acceptable d'agresser physiquement ou verbalement un pair (Murray-Close, Crick et Galotti, 2006; Werner et Nixon, 2005; Werner & Hill, 2010; Goldstein et Tisak, 2010).

D'une part, les croyances normatives des adolescents ont été reliées à la prévalence des conduites agressives. Par exemple, on sait que les jeunes qui agressent présentent souvent des attitudes favorables à l'agression et que de telles attitudes sont à leur tour associées à une augmentation de la prévalence des mêmes conduites agressives (Huesmann et Guerra, 1997). Bandura (1999) avance pour sa part que les jeunes agressifs légitiment plus souvent des conduites qu'ils savent ne pas être socialement acceptables par le biais de justifications qui pourront leur permettre d'éviter les remords et de protéger leur réputation.

Des études récentes montrent que les jeunes qui sont en accord avec diverses justifications associés à des comportements transgressifs (vol, mensonge, agression) sont aussi plus susceptibles d'intimider leurs pairs ou d'apporter leur soutien à l'intimidateur (Barchia et Bussey, 2011a; Obermann 2011a; Perren et Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Pornari et Woods, 2010). Les types de justifications plus étroitement liées aux conduites d'intimidation sont le fait de présenter la transgression sous un jour plus favorable (ex : c'est moins pire que de frapper), de minimiser sa part de responsabilité (ex : on ne devrait pas être puni si tout le monde le fait) ou de considérer que la victime mérite le traitement qui lui est infligé (ex : certains jeunes sont des parasites) (Hymel et al., 2005; Pornari et Wood, 2010; Pozzoli, et al., 2012). À l'inverse, les jeunes qui sont en désaccord avec ces mêmes justifications auraient davantage tendance à prendre la défense de pairs intimidés (Barchia et Bussey, 2011b; Gini, et al., 2007b). Pour Bandura (1999), l'utilisation de telles justifications afin de légitimer des conduites d'intimidation serait caractéristique du raisonnement moral d'adolescents bien intégrés dans leur milieu et qui reconnaissent l'existence de standards de conduite proscrivant ces comportements.

D'autre part, les caractéristiques des environnements scolaires peuvent participer à la légitimation des dynamiques d'intimidation par les élèves. Sur le plan social, les conduites d'intimidation joueraient un rôle dans la protection et l'amélioration du positionnement des groupes et des individus (Prinstein et Cillessen, 2003; Olthof et Goossens, 2008; Neal, 2010). Plusieurs adolescents croient également que ceux qui intimident le font pour des motifs de l'ordre de la régulation du statut social et du divertissement (Owens, Shute, & Slee, 2000; Frisen et al., 2008). Quant aux témoins d'incidents d'intimidation, leur inaction pourrait être liée à la crainte de nuire à leurs relations d'amitié s'ils mentionnent leur désaccord, ou encore à la peur de voir l'intimidateur se retourner contre eux (Nishina et Juvonen, 2005; Neal, 2010). Sur le plan institutionnel,

l'instauration de relations hiérarchiques entre les élèves serait facilité par un piètre climat relationnel, par des dispositifs disciplinaires et des modes de supervision déficients ainsi que par un manque de leadership et de coopération au sein de l'équipe-école (Birnbaum et al., 2003; Roland et Galloway, 2004; Bradshaw, Sawyer, et O'Brennan, 2009).

Ainsi, en suscitant des sentiments de légitimité et d'impuissance au sein des communautés scolaires, la participation et l'exposition répétée à des incidents d'intimidation contribueraient à une désensibilisation faisant perdurer les dynamiques d'intimidation (Unnever et Cornell, 2003; Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt et Rocke-Henderson, 2010).

Une perspective morale de la légitimation de l'intimidation scolaire

Afin de renforcer les efforts de prévention déjà entrepris dans les écoles québécoises, il apparaît nécessaire de mieux comprendre comment les jeunes impliqués font appel aux circonstances entourant les incidents d'intimidation à l'école pour légitimer les actes posés. Or, les caractéristiques d'incidents d'intimidation sont nombreuses et diverses. Par exemple, on sait que l'évaluation des actes agressifs est influencée par un grand nombre de facteurs, dont le type de conduite (Murray-Close, Crick et Galotti, 2006; Goldstein et Tisak, 2010), le type de relation entre les jeunes impliqués (Tisak, Lewis et Jankowski, 1997) et leur statut social (Horn, 2006; Ruthland, Killen et Abrams, 2010). C'est pourquoi il importe de considérer l'importance relative que revêtent de telles caractéristiques chez les adolescents.

Pour ce faire, l'étude du raisonnement sociomoral s'intéresse à la façon dont une personne interprète ses obligations morales et les coordonne avec d'autres normes en vigueur dans son environnement social (Smetana, 2006). Dans cette optique, la théorie des domaines de la connaissance sociale différencie trois domaines de connaissances normatives, soit celui des principes moraux, celui des conventions sociales et celui des préférences personnelles (Turiel, 1983; Nucci, 2002). L'association de différents standards de conduite à chacun de ces domaines influencerait la façon dont un individu juge une situation, et guiderait les actions qu'il adopte dans divers contextes (Smetana, 2006).

Dans une récente publication, Levasseur, Desbiens et Bowen (2014) font état des caractéristiques de chacun des domaines sociomoraux de connaissances normatives. Ils mentionnent que les principes moraux découlent de la compréhension des concepts de justice et de droit à l'intégrité physique et psychologique. Ce sont des normes que l'on juge s'appliquer à tous et en toutes circonstances, et qui ne peuvent être modifiées ni annulées. C'est d'ailleurs pourquoi un comportement jugé immoral serait plus souvent perçu comme une grave transgression par celui qui l'évalue (Manning & Bear, 2002). Les conventions sociales sont, quant à elles, des

règles qui traduisent les attentes de la société au sujet des comportements à adopter pour faciliter les interactions sociales. Ce sont des normes reconnues comme arbitraires, altérables par les autorités qui les instaurent, et qui ne sont pas nécessairement généralisables d'un contexte social à un autre. Finalement, les préférences personnelles sont des éléments sur lesquels l'individu estime généralement avoir pleine autorité. Dans les sociétés occidentales, les goûts vestimentaires, le choix des amis et le choix des activités ludiques et professionnelles deviennent généralement des éléments relevant du domaine personnel à mesure que l'enfant et l'adolescent développent leur autonomie (Nucci, 2002). Une synthèse des caractéristiques propres à chacun de ces domaines est présentée dans le tableau 9 de la page suivante.

Tableau 9. *Caractéristiques normatives des domaines de la connaissance sociale selon Smetana (2006)*

Domaine	Description	Caractéristiques généralement associées aux normes issues de ce domaine
Moral	Regroupe les connaissances issues de la compréhension des concepts de justice et de droit à l'intégrité physique et à la dignité humaine.	<ul style="list-style-type: none"> • Généralisables (valables d'un contexte à un autre) • Obligatoires (valables pour tous et en tout temps) • Indépendantes de l'autorité (valables même en l'absence de sanction, inaltérables) • Transgression grave (plus que la transgression de normes conventionnelles ou personnelles)
Conventionnel	Regroupe les connaissances issues de la compréhension des organisations sociales et des comportements à adopter pour faciliter les interactions sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Contextuellement relatives (valables dans des contextes précis) • Dépendantes de l'autorité ou consensuelles (valables en fonction des préférences des autorités ou des traditions en place) • Arbitraires (altérables, peuvent être remplacées par d'autres contingences remplissant la même fonction) • Transgression moins grave (que la transgression de normes morales)
Personnel	Regroupe les éléments perçus comme appartenant à la vie privée et sur lesquels l'individu juge avoir seul l'autorité, soit ses préférences personnelles ainsi que sa propre sécurité.	<ul style="list-style-type: none"> • Contextuellement relatives (valables dans des contextes précis) • Personnelles (valables en fonction des préférences d'un individu) • Arbitraires (altérables par l'individu lui-même) • Transgression peu importante (en termes de sanction externe méritée)

Dans les milieux scolaires, les normes que les élèves peuvent être appelés à coordonner sont nombreuses : principes moraux, conventions formelles de l'établissement, conventions informelles du groupe de pairs, préférences personnelles, etc. Malgré tout, la grande majorité des jeunes agiraient généralement de façon cohérente avec les prescriptions propres à chaque domaine (Turiel, 2002). Cependant, certains jeunes, dont les adolescents qui adoptent des conduites délinquantes ou agressives, connaissent plus de difficulté que d'autres à classer, coordonner et prioriser ces différentes normes sociales de la façon attendue par leur communauté (Tisak, Tisak et Goldstein, 2006). Parallèlement, certains contextes, dont les situations conflictuelles et les instances de régulation sociale entre pairs, sont particulièrement propices à la subordination des principes moraux à d'autres impératifs (Turiel, 2002; Smetana, 2006). Ainsi, bien que l'intimidation par les pairs se présente comme une problématique d'ordre moral en raison de rapports qui vont à l'encontre des valeurs de justice et de respect que désire promouvoir l'école québécoise, ces mêmes principes peuvent ne pas se trouver à l'avant-plan des préoccupations des adolescents lors d'incidents d'intimidation, se subordonnant à d'autres croyances normatives qui viennent faciliter l'adoption de conduites reconnues comme inacceptables.

Objectif et hypothèses

De façon générale, cette étude cherche à mettre en lumière la façon dont les adolescents justifient les jugements d'acceptabilité qu'ils émettent à l'égard d'incidents d'intimidation dont ils peuvent être témoins à l'école suivant la perspective d'analyse des domaines du raisonnement sociomoral. Elle s'attarde plus spécifiquement à la validation de deux hypothèses complémentaires.

En premier lieu, il est attendu que la grande majorité des adolescents désapprouvent des conduites d'intimidation présentées. Néanmoins, les jeunes qui adoptent couramment des conduites antisociales lors d'incidents d'intimidation et ceux qui assistent passivement aux incidents sont plus susceptibles de juger moins sévèrement ces mêmes conduites que les jeunes qui interviennent couramment en faveur de pairs intimidés. En second lieu, il est attendu que l'analyse des justifications fournies par les élèves révèlent que les jeunes qui n'agissent pas de façon à privilégier le bien-être d'autrui lors d'incidents d'intimidation fassent appel à davantage d'arguments issus des domaines de croyances normatives conventionnel et personnel, ce qui correspond à l'hypothèse proposée par Harvey, Fletcher et French (2001) et reprise par Tisak, Tisak et Goldstein (2006). Cependant, cette hypothèse n'a pas été vérifiée empiriquement et nécessite d'être examinée avec attention afin de mieux comprendre le raisonnement des adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation. Pour Nucci (2001), l'identification du domaine de connaissances auquel se rattachent les croyances normatives justifiant un acte transgressif constitue une avenue à considérer pour faciliter la

conception d'activités de sensibilisation prenant appui sur le point de vue des contrevenants afin d'aider les intervenants à approcher les conduites et les raisonnements à modifier de façon cohérente.

Méthode

Participants

Six-cents-vingt-trois élèves de 3^{ème} secondaire (53% de garçons, âge moyen : 13.71 ans) ont pris part à cette étude. Ce groupe d'âge a été préféré parce que les années suivant l'arrivée au secondaire ont été associées à une plus grande prévalence d'incidents d'intimidation (Salmivalli et Nieminen, 2002) et représentent une étape importante dans le développement du raisonnement moral (Smetana et Turiel, 2005). Les participants ont été recrutés dans 2 écoles secondaires de la grande région de Montréal. Ces deux établissements possèdent un plan local de prévention et d'intimidation et de la violence à l'école, tel que le stipule la loi québécoise (Gouvernement du Québec, 2012).

Procédure

L'étude a obtenu l'approbation de la direction des écoles participantes, de même que le consentement des parents d'élèves et des élèves. La collecte des données s'est déroulée en classe lors d'une période d'une heure. Elle a été réalisée à la fin de l'année scolaire sous la supervision du chercheur ou d'un assistant, qui ont lu les consignes aux élèves. Avant la complétion des questionnaires, les bureaux des participants ont été déplacés de façon à protéger la confidentialité des réponses. Les élèves ont été informés que ni leurs parents ni le personnel de l'école n'aurait accès à leurs réponses et que celles-ci seraient traitées de façon anonyme par le biais de codes de recherche. Il leur a également été mentionné qu'il n'y avait pas de mauvaises réponses et qu'il était possible de se retirer de l'étude à tout moment. Durant la collecte des données, l'enseignante était absente de la classe.

Instruments de collecte de données

Trois instruments de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de la présente étude. Premièrement, la perception de l'environnement socioéducatif par les élèves a été utilisée pour s'assurer que les participants des deux établissements forment un échantillon relativement homogène. Ensuite, une démarche standardisée de nomination par les pairs a servi à l'identification des élèves couramment impliqués dans des incidents d'intimidation. Finalement, un questionnaire original a été conçu afin de collecter l'évaluation sociomorale de situations d'intimidation hypothétiques par les répondants.

CLIMAT SCOLAIRE. Dix-huit items du questionnaire sur l'environnement socioéducatif pour le secondaire (QES-secondaire; Janosz et Bouthillier, 2007) ont été utilisés pour évaluer la perception des élèves en ce qui a trait aux relations entre les élèves, à la relation entre les élèves et leurs enseignants, au sentiment de sécurité, ainsi qu'au sentiment de justice dans leur école. Les participants ont été appelés à indiquer leur niveau d'accord pour chaque item au moyen d'une échelle de Likert à 4 échelons allant de *très en désaccord* (1) à *très en accord* (4). La validité interne de l'indicateur global de climat scolaire formé au moyen des items choisis pour la présente étude s'avère bonne ($\alpha=0.80$).

RÔLE EN CONTEXTE D'INTIMIDATION. La conduite des jeunes impliqués dans des incidents d'intimidation dans leur milieu scolaire a été identifiés au moyen d'une version simplifiée du *Participant Role Questionnaire* (PRQ; Salmivalli et al., 1996). Le PRQ a été traduit de l'anglais suivant un procédé de traduction-retraduction, et 5 items globaux ont été dérivés des 15 items initiaux (Salmivalli et Veoten, 2004). Ces items globaux se rapportent aux rôles suivants : l'intimidateur (cet élève commence l'intimidation, il s'assure que d'autres élèves se joignent à l'incident d'intimidation et il propose de nouvelles façons pour intimider), l'assistant (cet élève suit l'intimidateur lorsqu'il propose d'intimider un élève, il se joint à l'intimidation après qu'un autre élève ait commencé et il aide l'intimidateur), le renforçateur (cet élève s'approche pour bien voir ce qui se passe quand un élève se fait intimider, il rit et encourage l'intimidateur, par exemple, en disant « T'as raison! »), le témoin passif (cet élève n'aide ni l'intimidateur ni la victime lorsqu'il est témoin d'intimidation, il reste à l'écart lorsqu'un autre élève est victime d'intimidation ou il quitte l'endroit), et le défenseur (cet élève essaie de mettre fin à un incident d'intimidation, il dit à d'autres élèves qu'il ne faut pas intimider et il encourage un élève qui se fait intimider à chercher de l'aide).

La procédure de nomination par les pairs développée et validée par Goossens, Olthof et Dekker (2006) a été privilégiée afin de minimiser les effets de désirabilité sociale associés à l'évaluation auto-rapportée des conduites prosociales et antisociales lors d'incidents d'intimidation (Sutton et Smith, 1999). Au moyen d'une liste des élèves de leur classe, les participants ont été appelés à identifier ceux qui adoptent souvent les conduites décrites. Ils pouvaient identifier plus d'un nom, ne devaient pas cocher leur propre nom et pouvaient choisir l'option « aucun de ces élèves » s'ils n'ont jamais été témoins des conduites décrites à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Finalement, une étude pilote ($n=97$, âge moyen : 13.35) a été préalablement menée afin de s'assurer que les comportements décrits et les consignes données étaient facilement compris par des adolescents.

RAISONNEMENT SOCIOMORAL. Le raisonnement sociomoral des participants a été évalué au moyen de deux situations d'intimidation hypothétiques. Ces courts récits ont été construits de façon à représenter des

conduites d'intimidation verbales plutôt que physiques en raison de leur association avec une plus grande diversité d'attitudes morales (Goldstein et Tisak, 2010), De plus, ils constituent des incidents d'intimidation directs, ce qui correspond à la forme d'intimidation évaluée au moyen du PRQ. Ces situations évoquent l'agression proactive, la récurrence et l'asymétrie des forces (opérationnalisée par l'absence de réaction défensive et de soutien social pour la victime), qui constituent des caractéristiques importantes de l'intimidation (Olweus, 1993).

La première situation hypothétique (S1) implique deux personnages masculins et la deuxième situation (S2) implique deux personnages féminins :

« Marc et Charlie partagent le même cours de français. Ils ne se tiennent jamais ensemble à l'extérieur des cours parce que Marc dit souvent que Charlie est trop gros pour jouer au soccer. Durant leur cours de français, Marc a lu devant la classe une production écrite à propos d'un ogre qui ne pouvait pas s'arrêter de manger. Il a nommé cet ogre Charlie. Cela a fait rire quelques élèves. Sauf Charlie, qui est resté silencieux. Lorsque les élèves se sont calmés, l'enseignante a poursuivi le cours normalement. »

« Annie et Mélissa prennent le même autobus pour se rendre à l'école. C'est souvent à cet endroit qu'Annie embête Mélissa. Un matin, Mélissa étudiait sur un banc d'école près de son casier, loin du regard de la surveillante. C'est alors qu'Annie et ses amies sont venues lui demander de leur céder la place. Lorsqu'Annie a dit « Tu sais quoi faire si tu ne veux pas avoir de problèmes ce soir dans l'autobus ». Mélissa a pris ses livres et est partie en silence. »

De plus, afin de minimiser les effets de désirabilité sociale associées à l'évaluation de conduites antisociales (Killen et al., 2001), les deux situations se terminent avec la mention suivante : « Certains élèves qui regardaient la scène ont approuvé le comportement de [l'instigateur] alors que d'autres l'ont trouvé acceptable. Qu'en penses-tu? ».

Suite à la lecture des situations hypothétiques par le chercheur ou un assistant, les répondants étaient appelés à indiquer leur perception de l'acceptabilité de la conduite d'intimidation décrite au moyen d'une échelle de Likert allant de *très acceptable* (1) à *très inacceptable* (6), puis à justifier leur jugement d'acceptabilité (« Sur quoi bases-tu cette opinion? Explique dans tes propres mots. »). La clarté des situations hypothétiques et des consignes a été vérifiée lors de l'étude pilote.

Résultats

Analyses préliminaires

CLIMAT SCOLAIRE. Un score moyen de la qualité du climat scolaire a été calculé pour chaque établissement (école A : moy.=3.01; école B : moy.=3.06). Les scores obtenus montrent que les élèves sont généralement satisfaits des aspects évalués du climat scolaire. Une comparaison réalisée au moyen d'un test *t* ne montre aucune différence statistiquement significative dans la perception globale du climat scolaire entre les participants des deux établissements ($t(623)=-1.51, p=0.13$).

RÔLE EN CONTEXTE D'INTIMIDATION. Suivant les recommandations de Sutton et Smith (1999) quant aux procédures d'assignation des rôles en fonction des objectifs de recherche poursuivis, un rôle a été attribué aux élèves dont le nombre de nominations était supérieur à la moyenne de sa classe par au moins un écart-type. De plus, un seuil minimal de 5 nominations a été retenu en raison du faible taux de nomination pour les rôles antisociaux. L'assignation initiale de plus d'un rôle au même participant a été traitée de la manière suivante. Les quelques élèves ayant obtenu un score discriminant tant pour le rôle de défenseur ainsi que celui de témoin passif n'ont pas été retenus. Puisque la discrimination entre les rôles antisociaux était faible, les élèves ayant reçu un score de plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne de leur classe pour au moins un des rôles parmi intimidateur, assistant et renforçateur ont été identifiés comme intimidateurs dans le cadre de la présente étude.

Cette stratégie a permis d'identifier un sous-échantillon de 131 élèves perçus par leurs pairs comme adoptant souvent un rôle spécifique lors d'incidents d'intimidation. 48 ont été identifiés comme défenseurs (89% de filles, âge moyen : 13.67 ans), 45 comme témoins passifs (54% de filles, âge moyen : 13.76 ans), et 38 comme intimidateurs (97% de garçons, âge moyen : 13.86 ans).

RAISONNEMENT SOCIOMORAL. D'abord, parce que très peu de participants ont approuvé la conduite des intimidateurs hypothétiques, les 3 échelons inférieurs de l'échelle utilisée pour collecter les jugements d'acceptabilité ont été regroupés afin de faciliter les analyses non paramétriques. Ensuite, parmi les 131 répondants à qui un rôle spécifique a été attribué, 126 ont fourni des justifications complètes quant à l'acceptabilité des conduites d'intimidation hypothétiques présentées.

Suivant la tradition de recherche des domaines de la connaissance sociale (Smetana, 2006), une analyse de contenu des justifications a été réalisée afin d'identifier des indicateurs du raisonnement sociomoral de l'ordre de la portée morale (l'adolescent reconnaît-il qu'un geste blessant a été posé? le jugement est-il basé sur le droit à l'intégrité et à un traitement juste?), de la généralité (le jugement est-il valable pour tous et en tout

temps?) et de l'indépendance (le jugement repose-t-il sur la conduite d'autres personnes que le transgresseur?). De plus, la compréhension des incidents d'intimidation par les adolescents est examinée en relation avec les dimensions du phénomène proposées par Olweus (1993) (récurrence, agression intentionnelle, asymétrie des forces) mis en scène dans les récits. Finalement, une attention particulière a été portée aux arguments mis de l'avant pour minimiser la problématique morale que représentent les incidents d'intimidation décrits sont également relevés. Ainsi, sept catégories de code ont été retenues pour l'analyse de contenu des justifications, soit l'identification formelle des conduites, la qualification morale des gestes posés, l'énoncé d'une règle généralisée qui proscrie le comportement de l'intimidateur ou qui affirme les droits de l'élève intimidé, l'identification de conséquences potentielles de l'incident pour l'élève intimidé, l'évaluation de la conduite des personnages autres que l'intimidateur et la minimisation de l'acte. Le tableau 10 de la page suivante établit la liste des codes utilisés pour le traitement des justifications et leurs définitions. Chaque code n'a été donné qu'une seule fois par justification, mais un même segment a pu recevoir plus d'un code. Finalement, 20% des justifications ont été contrecodées par un codeur indépendant et les désaccords ont été traités par consensus. L'accord interjuge pour chaque catégorie de codes était satisfaisant (de 79% à 86%).

Tableau 10. Liste des codes pour l'analyse des justifications des jugements d'acceptabilité.

Codes	Définition et exemples
Conduite	Le répondant identifie la conduite d'intimidation présentée.
Intimidation (S1 et S2)	« C'est de l'intimidation! », « l'intimidateur voulait surement... »
Humiliation (S1)	Se moquer, rire de quelqu'un, le niaiser, l'insulter, le traiter de...
Coercition (S2)	Menacer, faire du chantage, forcer à...
Évaluation morale	Le répondant qualifie la conduite d'intimidation présentée.
Mal (S1 et S2)	Mal, pas bien, injuste, pas correct
Méchant (S1 et S2)	« C'est méchant », « elles sont méchantes », « vraiment pas gentil »
Règle généralisée	Le répondant mentionne ce qu'il faut faire ou ne pas faire, et que cela s'applique à tous ou relève des droits des individus.
Droit (S1 et S2)	« Elle a le droit de... », « tout le monde peut... »
Pas droit (S1 et S2)	« Personne n'a le droit de... », « il ne faut jamais... »
Conséquences	Le répondant identifie des conséquences possibles pour l'élève victimisé.
À court terme (S1 et S2)	Se sentir mal, être blessé, avoir de la peine, avoir peur
À long terme (S1 et S2)	« Cela pourra nuire à son estime de soi », « il pourrait avoir envie de se suicider »
Conduite des autres personnages	Le répondant mentionne les actions que posent ou devraient poser les autres personnages.
Victime (S1 et S2)	« Il devrait se défendre », « c'est de sa faute si... »
Pairs (S1 et S2)	« Ils auraient dû dire quelque chose », « c'est aussi de leur faute »
Adulte (S1 et S2)	« Elle aurait dû intervenir », « elle devrait pas laisser faire ça »
Caractéristiques de l'incident	Le répondant identifie des caractéristiques propres à l'incident présenté.
Récurrence (S1 et S2)	Souvent, encore, « pas la première fois »
En public (S1)	Devant la classe, « tout le monde l'a vu »
En groupe (S2)	« Avec ses amies », « elles étaient plusieurs »
Discrimination (S1)	« Juste parce qu'il est gros », « peu importe la grosseur, on a droit... », « il lui a fait ça en rapport avec son poids »
Asymétrie des forces (S2)	« Elle se prend pour le boss », « elle se pense supérieure », « parce que l'autre n'est pas aussi populaire »
Sans provocation (S1 et S2)	Gratuitement, pour aucune raison, « il n'avait rien fait pour mériter ça », « il l'a pas cherché »
Minimisation	Le répondant identifie des motifs qui minimisent la conduite de l'intimidateur.
Ambiguïté (S1 et S2)	« peut-être qu'il ne voulait pas... », « tout dépend de... »
Légitimation (S1 et S2)	« pas si grave que ça », « ça fait partie de la vie », « seulement pour rire », « c'est correct entre amis »

Analyses des jugements d'acceptabilité

Le tableau 11 présente la répartition des jugements d'acceptabilité pour chaque situation hypothétique pour l'ensemble des répondants et pour les élèves adoptant un rôle spécifique lors d'incidents d'intimidation. Un test de Kruskal-Wallis ne révèle aucune différence associée à l'âge des répondants, âgés entre 13 et 15 ans. Toutefois, des tests de Mann-Whitney montrent que les filles jugent les conduites d'intimidation hypothétiques présentées généralement moins acceptables que le font les garçons (S1: $U(623)=38851.5$, $Z=-4.54$, $p<0.01$, $r=0.18$; S2: $U(623)=40952$, $Z=-3.87$, $p<0.01$, $r=0.15$).

Tableau 11. Répartition des jugements d'acceptabilité en fonction du sexe des répondants et du rôle adopté lors d'incidents d'intimidation.

	Ensemble des participants (n=623)	Sexe		Conduite lors d'incidents d'intimidation		
		Masculin (n=330)	Féminin (n=293)	Défenseurs (n=46)	Témoins passifs (n=44)	Intimidateurs (n=36)
S1 Acceptabilité						
Acceptable	3%	3%	2%	0%	0%	5%
Un peu inacceptable	9%	14%	5%	4%	14%	19%
Inacceptable	41%	44%	38%	39%	48%	41%
Très inacceptable	47%	39%	55%	57%	38%	35%
S2 Acceptabilité						
Acceptable	1%	1%	1%	0%	0%	0%
Un peu inacceptable	6%	7%	5%	7%	11%	0%
Inacceptable	42%	49%	34%	38%	32%	49%
Très inacceptable	51%	43%	60%	55%	57%	51%

Les différences associées aux rôles adoptés lors d'incidents d'intimidation sont d'abord examinées globalement au moyen de tests de Kruskal-Wallis, puis individuellement au moyen de tests de rang de Mann-Whitney. À la S1, les défenseurs jugent la conduite d'intimidation le plus sévèrement, et leurs jugements d'acceptabilité diffèrent de ceux des témoins passifs ($U(90)=799.5$, $Z=-2.22$, $p=0.03$, $r=0.23$) ainsi que de ceux des intimidateurs ($U(82)=593.5$, $Z=-2.68$, $p<0.01$, $r=0.29$). De plus, seuls certains intimidateurs ont jugé la conduite d'intimidation hypothétique acceptable. À la S2, aucune différence statistiquement significative n'a été observée quant à l'évaluation de l'acceptabilité de la conduite et aucun des répondants n'a jugé la conduite acceptable. Finalement, des tests de rang de Wilcoxon ont été utilisés afin de comparer l'évaluation de la S1 et celle de la S2 en fonction du rôle adopté lors d'incidents d'intimidation. Les résultats montrent que seuls les intimidateurs évaluent différemment les deux situations hypothétiques, soit en jugeant la conduite d'intimidation de la S1 plus acceptable que celle de la S2 ($Z=-2.82$, $p<0.01$, $r=0.47$).

Analyse des justifications sociomorales

Le tableau 12 de la page suivante présente la répartition des différents éléments de justification répertoriés en fonction du rôle fréquemment adopté lors d'incidents d'intimidation chez les adolescents impliqués. La relation entre ces rôles et les éléments de justification collectés a été examinée au moyen de tests de chi-carré. Parallèlement, la relation entre les éléments de justification et les jugements d'acceptabilité des répondants impliqués dans des incidents d'intimidation (présentés au tableau 11) sont d'abord examinées globalement au moyen de tests de Kruskal-Wallis, puis individuellement au moyen de tests de rang de Mann-Whitney. Ces résultats sont rapportés ci-dessous suivant les catégories d'éléments de justification analysés.

Tableau 12. Répartition des éléments de justification identifiés en fonction du rôle adopté lors d'incidents d'intimidation.

	Défenseurs (n=46)		Témoins passifs (n=44)		Intimideurs (n=36)		Total (n=126)
	S1	S2	S1	S2	S1	S2	
Conduite							
Intimidation	5	8	8	9	3	10	43
Humiliation	26	--	14	--	14	--	54
Coercition	--	27	--	21	--	14	62
Évaluation morale							
Mal	9	2	2	4	1	1	19
Méchant	6	4	10	4	5	2	31
Règle généralisée							
Droit	6	10	1	3	1	6	27
Pas droit	11	12	1	7	3	7	41
Conséquences							
À court terme	7	7	11	6	4	2	37
À long terme	3	2	5	0	3	2	15
Conduite des autres personnages							
Victime	1	7	1	4	2	3	18
Pairs	7	3	5	2	0	2	19
Adulte	16	2	14	1	5	0	38
Caractéristiques de l'incident							
Récurrence	3	4	6	0	0	1	14
En public	11	--	5	--	5	--	21
En groupe	--	6	--	2	--	3	11
Discrimination	15	--	6	--	4	--	25
Asymétrie des forces	--	19	--	5	--	6	34
Sans provocation	8	4	5	5	2	0	24
Minimisation							
Ambiguïté	2	1	0	1	5	0	9
Légitimation	10	1	15	3	9	0	38

CONDUITE. Une faible proportion de répondants impliqués dans des incidents d'intimidation mentionne que les deux conduites évaluées constituent des formes d'intimidation dans leurs justifications, soit 13% à la S1 et 21% à la S2. Cependant, près de la moitié des répondants identifie le type de conduite décrit, soit l'humiliation à la S1 (43%) et la coercition à la S2 (49%).

L'identification de la conduite n'est pas directement reliée au jugement d'acceptabilité. Toutefois, à la S1, les témoins passifs sont moins susceptibles de mentionner qu'un acte humiliant est posé que le sont les défenseurs ($X^2(90,1)=5.56$, $p=0.02$, $\Phi=-0.25$). À la S2, la mention d'un acte coercitif est associée à une différence dans les jugements d'acceptabilité chez les défenseurs ($U(46)=184,5$, $Z=-2,09$, $p=0,04$, $r=0,31$). Plus spécifiquement les défenseurs qui mentionnent le caractère coercitif de la conduite jugent généralement la conduite moins acceptable.

ÉVALUATION MORALE. Une évaluation morale de la conduite présentée est fournie dans une plus grande proportion des justifications à la S1 (mal : 10%; méchant : 17%) qu'à la S2 (mal : 6%; méchant : 8%). Dans les deux cas, le fait d'indiquer qu'il est mal d'agir comme l'intimidateur l'a fait n'est pas relié au jugement d'acceptabilité ni au rôle adopté lors d'incidents d'intimidation.

Toutefois, le fait de qualifier de méchant l'intimidateur ou sa conduite est associé à des différences statistiquement significatives. À la S1, on remarque que les témoins passifs utilisent moins souvent cet élément de justification que le font les défenseurs ($X^2(90,1)=4.73$, $p=0,03$, $\Phi=-0,22$). À la S2, le fait de qualifier la conduite de méchante est relié au jugement d'acceptabilité pour les défenseurs ($U(46)=40$, $Z=-1.99$, $p=0.05$, $r=0.29$) et pour les témoins passifs ($U(44)=30,5$, $Z=-2.28$, $p=0,02$, $r=0.34$), qui jugent généralement la conduite un peu plus acceptable lorsque cet élément de justification est utilisé.

RÈGLE GÉNÉRALISÉE. 18% des répondants à la S1 et 35% des répondants à la S2 mentionnent une règle qui s'applique à tous, se rapportant aux droits des individus ou à un interdit à ne pas transgresser. La mention d'une règle de conduite généralisée n'est pas reliée directement aux jugements d'acceptabilité collectés. Toutefois, lorsque les deux situations sont considérées conjointement, les défenseurs sont plus enclins à mentionner une règle généralisée que le sont les témoins passifs dans les deux situations (S1 : $X^2(90,1)=14.19$, $p<0.01$, $\Phi=-0.4$; S2 : $X^2(90,1)=5.78$, $p=0.02$, $\Phi=-0.25$), ou que le sont les intimidateurs à la S1 ($X^2(82,1)=13.77$, $p<0.01$, $\Phi=-0.41$).

CONSÉQUENCES. 25% des répondants à la S1 et 15% des répondants à la S2 mentionnent une conséquence négative de l'acte posé pour la victime. Le fait de mentionner une conséquence potentielle pour la victime n'est pas relié directement au jugement d'acceptabilité ni au rôle adopté lors d'incidents d'intimidation.

Toutefois, on observe chez les intimidateurs que le fait de mentionner une conséquence pour la victime est associé avec la perception des conduites S1 et S2 prises conjointement comme étant plus inacceptables ($U(72)=204.5$, $Z=-2.25$, $p=0.03$, $r=0.27$).

CONDUITE DES AUTRES PERSONNAGES. La passivité de la victime ou le comportement qu'elle aurait dû adopter aux yeux du répondant est mentionnée dans 3% des justifications à la S1 et dans 11% des justifications à la S2. Quant à la conduite des autres élèves présents, elle est mentionnée par 10% des répondants à la S1 et par 6% des répondants à la S2. Finalement, ce sont 28% des répondants à la S1 et 2% des répondants à la S2 qui critiquent la passivité de l'adulte ou qui mentionnent la nécessité d'une intervention de sa part.

Le fait de mentionner la conduite des autres personnages est relié au rôle adopté lors d'incidents d'intimidation ainsi qu'au jugement d'acceptabilité. Ainsi, les répondants qui mentionnent le comportement de la victime évaluent différemment les conduites d'intimidation hypothétiques, les jugeant généralement plus acceptables (S1 : $U(126)=110$, $Z=-2.04$, $p=0.04$, $r=0.18$; S2 : $U(126)=486$, $Z=-2.66$, $p<0.01$, $r=0.24$). Quant au comportement de l'adulte à la S1, les intimidateurs sont moins susceptibles de le mentionner que le sont les défenseurs ($X^2(82,1)=4.63$, $p=0.03$, $\Phi=-0.24$). Cependant, les intimidateurs qui en font mention à la S1 jugent généralement la conduite d'intimidation présentée plus inacceptable ($U(72)=65$, $Z=-2.49$, $p=0.01$, $r=0.29$).

CARACTÉRISTIQUES DE L'INCIDENT. Seuls 7% des répondants à la S1 et 4% des répondants à la S2 soulèvent le caractère répétitif des incidents d'intimidation présentés, tandis que 17% des répondants mentionnent que la conduite S1 se produit devant la classe et que 9% mentionnent que la conduite S2 se produit en groupe. La mention de ces caractéristiques dans les justifications n'est toutefois pas reliée au jugement d'acceptabilité ni au rôle adopté lors d'incidents d'intimidation.

Quant à l'absence de provocation de la part de la victime, elle est mise de l'avant dans 12% des justifications à la S1 et dans 7% des justifications à la S2. Lors que les deux situations sont considérées conjointement, on remarque que les intimidateurs en font moins souvent mention que les défenseurs ($164,1=5.36$, $p=0.02$, $\Phi=0.18$) et que les témoins passifs ($160,1=4.21$, $p=0.04$, $\Phi=-0.16$). Chez les témoins passifs, le fait de mentionner l'absence de provocation est relié au jugement d'acceptabilité à la S1. Ainsi, ceux qui en font mention jugent généralement la conduite moins acceptable ($U(44)=49$, $Z=-1.97$, $p=0.05$, $r=0.30$).

De plus, 20% des répondants mentionnent le caractère discriminatoire de la conduite S1 et 24% mentionnent que l'intimidateur S2 se trouve en position de pouvoir par rapport à la victime. À la S1, les témoins passifs ($X^2(90,1)=4.53$, $p=0.03$, $\Phi=-0.22$) et les intimidateurs ($X^2(82,1)=5.24$, $p=0.02$, $\Phi=-0.25$) sont moins enclins à mentionner le caractère discriminatoire de l'incident que le sont les défenseurs. À la S2, les témoins passifs

($X^2(90,1)=9.88$, $p<0.01$, $\Phi=-0.33$) et les intimidateurs ($X^2(82,1)=5.47$, $p=0.02$, $\Phi=-0.30$) sont aussi moins enclins à mentionner la dominance de l'intimidateur hypothétique que le sont les défenseurs.

MINIMISATION. 5% des répondants à la S1 et 2% des répondants à la S2 rapportent dans leurs justifications que l'incident présenté leur apparaît ambigu. Les intimidateurs qui mentionnent que l'incident de la S1 est ambigu jugent généralement la conduite plus acceptable ($U(72)=34.5$, $Z=-3.23$, $p<0.01$, $r=0.38$). Finalement, 27% des répondants à la S1 et 3% des répondants à la S2 justifient leur jugement d'acceptabilité en minimisant la conduite de l'intimidateur hypothétique. Le fait de légitimer la conduite présentée à la S1 n'est pas associé à l'adoption d'un rôle spécifique lors d'incidents d'intimidation, mais il est associé à un jugement d'acceptabilité généralement plus favorable ($U(126)=855.5$, $Z=-3.13$, $p<0.01$, $r=0.28$).

Discussion

La présente étude avait comme objectif de mettre en lumière la façon dont les adolescents jugent des incidents d'intimidation hypothétiques et justifient les jugements portés sur ces situations suivant la perspective d'analyse des domaines du raisonnement sociomoral. D'abord, il a été possible de vérifier que bien que les adolescents désapprouvent généralement des conduites d'intimidation présentées, les jeunes identifiés par leurs pairs pour leurs conduites antisociales ou passives lors d'incidents d'intimidation à l'école peuvent être amenés à les juger moins sévèrement. Ensuite, des liens spécifiques entre le raisonnement sociomoral d'adolescents et le rôle adopté lors d'incidents d'intimidation ont été identifiés et informent sur l'hypothèse proposée par Harvey, Fletcher et French (2001) et Tisak, Tisak et Goldstein (2006) quant à l'adoption de croyances normatives issues des domaines conventionnel et personnel lors de la légitimation d'acte d'intimidation par les pairs à l'école.

Premièrement, les résultats obtenus montrent avant tout que les incidents présentés sont jugés inacceptables par la grande majorité des répondants, quel que soit leur profil comportemental, ce qui est représentatif des études recensées (Smith, et al., 1999; Murray-Close, Crick et Galotti, 2006; Goldstein & Tisak, 2010; Werner & Nixon, 2005; Werner & Hill, 2010). L'acceptabilité des conduites agressives a par ailleurs été associée au type de comportement évalué ainsi qu'à l'âge. Par exemple, Murray-Close, Crick et Galotti (2006) rapportent que des élèves du primaire jugent l'agression physique moins acceptable que l'agression dite relationnelle, cette dernière reposant sur le dénigrement et l'atteinte à la réputation. De leur côté, Goldstein et Tisak (2010) ont observé auprès d'adolescents que, tout comme pour l'agression physique, les médisances étaient jugées très inacceptables tandis que l'exclusion sociale apparaissait plus acceptable. En ce qui a trait au type de conduites décrites à notre échantillon, on remarque que les moqueries devant la classe sont considérées un peu plus acceptables que ne l'est l'utilisation de menaces.

Certains éléments de justification sont associés plus étroitement à un incident particulier. Dans le cas des moqueries devant la classe, les conséquences potentielles pour l'élève humilié et le fait que l'adulte aurait dû intervenir sont plus souvent évoqués, tout comme le sont certaines justifications qui visent à légitimer la conduite de l'intimidateur. Alors que plusieurs des raisonnements qui légitiment les gestes posés, comme « ça fait partie de la vie » ou « il ne faut pas faire un drame avec ça », sont appliqués indistinctement aux deux situations, l'idée que l'incident puisse constituer une blague ou que l'intimidateur « voulait seulement rigoler » est particulière à l'évaluation du premier incident. Une telle interprétation place le geste posé sous un jour plus favorable, une attitude qui a été associée à l'adoption de conduites d'intimidation à l'école et en ligne (Hymel, et al. 2005; Pornari et Wood, 2010).

Quelques adolescents vont toutefois plus loin en avançant que ce genre d'humour puisse être acceptable entre amis. On sait que le début de l'adolescence constitue une période importante dans le développement des relations d'amitié au cours de laquelle les jeunes passent davantage de temps avec leurs amis, accordent plus d'importance à leurs opinions et développent leur identité autour de préférences partagées (Berndt, 2004). Or, Nucci (2002) exprime le désir qu'ont les adolescents de faire des choix autonomes en matière d'amitié en termes d'élargissement du domaine personnel, qui représente l'ensemble des éléments sur lesquels l'adolescent juge que les autorités établies (parents, enseignants, etc.) n'ont pas contrôle. Ainsi, un adolescent peut plus facilement juger qu'il est acceptable de se moquer d'un ami s'il s'attend à ce que cette conduite soit perçue comme un trait d'humour au sein de son groupe. Dans le cadre de cette étude, les adolescents qui mettent de l'avant la légitimité d'une telle conduite au sein de leur groupe de pairs se sont aussi montrés davantage enclins à l'accepter à l'extérieur du cadre d'une relation d'amitié. Ce résultat est d'intérêt dans la mesure où la généralisation des normes de groupe à l'adolescence pourrait contribuer à la désensibilisation face aux dynamiques d'intimidation sans nécessiter des élèves qu'ils se posent personnellement en faveur de conduites abusives (Juvonen et Galvan, 2008).

Quant au second incident, centré autour de l'utilisation de menaces, il est relié plus spécifiquement à l'énoncé d'une règle généralisée se rapportant aux droits des individus ou à un interdit à ne pas transgresser, ainsi qu'à la mention de la passivité de l'élève intimidé ou de la conduite qu'il aurait dû adopter aux yeux du répondant. Contrairement aux observations faites au sujet des témoins jeunes et adultes, le fait d'évoquer le comportement de la victime est associée à un jugement généralement plus favorable de l'incident. La mention que l'élève menacé « devrait se défendre » ou « n'aurait pas dû partir » peut être interprété comme le transfert d'une part blâme à la victime (Bandura, 1999). Or, le fait de s'en prendre à des individus qui parviennent difficilement à se protéger constitue une des caractéristiques distinctives des dynamiques d'intimidation par les pairs à l'école (Olweus, 1993).

L'analyse des justifications sociomorales en fonction de la conduite fréquemment adoptée par les répondants lors d'incidents d'intimidation à l'école a permis de cerner plusieurs différences. D'abord, les 46 adolescents identifiés pour leur profil de défenseur actif d'élèves intimidés dans leur milieu scolaire, dont la majorité sont des filles, jugent l'incident des moqueries devant la classe moins acceptables que le font les élèves au profil de témoins passif ou d'intimidateur.

Les élèves au profil de défenseur semblent davantage sensibles à la dynamique qui relie l'intimidateur hypothétique à l'élève intimidé. En effet, plus souvent que les témoins passifs ou que les intimidateurs, ceux-ci interprètent le premier incident en termes de discrimination basée sur l'aspect physique (« il l'a exclu en disant qu'il est trop gros et puis il s'est moqué ») et le second en termes d'asymétrie des forces (« elle se croit supérieure parce qu'elle est avec ses amis »). Bien que le lien entre l'empathie et la conduite des défenseurs n'ait pas été entièrement établi (voir Gini, et al, 2007a; Poyhonen, Juvonen et Salmivali, 2010; Barchia et Bussey, 2011b), la sensibilité aux dynamiques interpersonnelles qui interviennent dans le traitement injuste d'autrui pourrait être un aspect important de l'impératif d'agir en faveur d'élèves victimisés. De plus, les élèves au profil de défenseur ont davantage tendance à observer que les droits de la victime hypothétique ou qu'une règle de conduite ont été transgressés (« il n'a aucun droit d'insulter Charlie », « tout le monde peut s'asseoir où il veut ») que les élèves au profil différent. Selon Turiel (1983), l'énoncé d'une règle généralisée constitue un indice important de la compréhension d'une situation en termes de principes moraux, des principes généralement perçus comme s'appliquant à tous et en tout temps.

Bien qu'aucun adolescent au profil de défenseur n'ait jugé les incidents présentés acceptables, près de 5% d'entre eux les ont jugés seulement un peu inacceptables. On remarque que lorsque les défenseurs sont plus favorables à un geste d'intimidation, ils ont moins tendance à identifier la nature du geste posé. De plus, même lorsqu'ils minimisent la portée de la conduite présentée, ils reconnaissent souvent son caractère néfaste en disant par exemple « c'est méchant même si c'est juste une blague ». Finalement, les défenseurs qui mentionnent la passivité de la victime jugent généralement l'action de l'intimidateur hypothétique plus acceptable. Ainsi, même s'ils apparaissent sensibles aux circonstances des incidents, les défenseurs ne semblent pas moins affectés par l'apparent manque de volonté de l'élève intimidé de demander respect. Considérant qu'une des caractéristiques distinctives des défenseurs à l'adolescence est le sentiment qu'ils parviendront à mettre fin à un incident d'intimidation s'ils interviennent (Barchia et Bussey, 2011a; Thornberg et Jungert, 2013; Pöyhönen, Juvonen et Salmivali, 2010), il convient de se demander si l'impression que l'élève intimidé pourrait faire preuve de plus d'initiative lors d'un incident qui leur semble propice à l'affirmation de soi puisse diminuer la sympathie à son égard.

Quant aux élèves qui ont été identifiés pour leur profil d'intimidateur en raison de leurs conduites d'intimidation ou du soutien apporté à l'intimidateur, ce sont 36 adolescents parmi lesquels une seule fille. Dans le cadre de cette étude, il semble avoir été difficile pour les adolescents interrogés de discriminer entre les élèves qui initient les incidents d'intimidation, ceux qui leur prêtent main-forte et ceux qui les encouragent. En effet, la plupart des élèves dont les comportements sont considérés problématiques par leurs pairs ont été nominés pour plus d'un rôle antisocial à la fois. La difficulté à attribuer un rôle distinctif aux élèves qui contribuent aux incidents d'intimidation dans leur milieu scolaire pourrait être reliée au fait que les adolescents qui intimident agissent généralement en groupe et s'encouragent mutuellement (Espelage et al., 2003; Card et Hodges, 2006).

L'évaluation des incidents hypothétiques par les adolescents au profil d'intimidateur est caractérisée par l'écart important entre les jugements d'acceptabilité attribués à chacune des situations présentées. En effet, ces élèves sont les plus favorables aux moqueries devant la classe, avec près de 20% les jugeant seulement un peu inacceptables et 5% les jugeant acceptables. À l'opposé, tous ont jugé les menaces inacceptables ou très inacceptables. Cette délimitation entre les gestes d'intimidation plus et moins acceptables est d'ailleurs perceptible chez un même répondant, tandis que pour le reste de l'échantillon, les élèves qui sont davantage opposés à l'une des conduites agressives le sont aussi pour l'autre.

Lorsque les adolescents au profil d'intimidateur jugent les moqueries devant la classe plutôt acceptables, ils en mentionnent moins souvent les conséquences potentielles pour la victime ou la nécessité pour l'adulte d'intervenir, et ils relèvent moins souvent la transgression d'une règle généralisée. Certaines caractéristiques de l'incident pourraient contribuer à une évaluation favorable, dont le fait que la conduite d'intimidation puisse être interprétée comme une blague, et la présence de l'enseignante en classe, qui poursuit son cours suite à l'incident. Il est attendu que l'identification de conséquences potentielles pour la victime nécessite du répondant qu'il se place dans la position de l'élève intimidé (Keller, Lourenco, Malti et Saalbach, 2003). Or, la capacité des intimidateurs à adopter la perspective de la victime demeure un point de controverse, certains intimidateurs ayant montré de la difficulté à anticiper les émotions et intentions d'autrui alors que d'autres s'en sont montrés capables tout en étant peu disposés à le faire (Peeters, Cillessen et Scholte, 2009; Krettenauter, Jia et Mosleh, 2011).

L'identification d'une règle proscrivant la conduite d'intimidation, ainsi que la nécessité pour l'adulte d'intervenir, revêtent tout de même une certaine importance aux yeux des élèves ayant un profil comportemental d'intimidateur de notre échantillon. En effet, ces derniers en font davantage mention lorsqu'ils jugent une conduite plutôt inacceptable, bien qu'ils le fassent ultimement moins souvent que les

défenseurs. On remarque d'ailleurs que seules deux des justifications analysées (aucune ne provenant d'élèves au profil d'intimidateur) mentionnent que l'enseignante ne possède peut-être pas les informations nécessaires, par exemple, sur la relation entre les élèves hors de la classe, pour comprendre l'incident. Ainsi, la plupart des adolescents pourraient avoir de la difficulté à aborder les dynamiques d'intimidation entre pairs du point de vue des adultes en autorité. Cette insatisfaction face à la passivité de l'enseignante est perceptible chez plusieurs répondants jugeant l'incident plutôt inacceptable (« je suis encore plus triste que la prof n'a rien fait »). Cependant, c'est uniquement chez les élèves au profil d'intimidateur que l'on observe un écart quant à l'acceptabilité des conduites d'intimidation perçues comme méritant ou ne méritant pas l'attention de l'adulte.

Finalement, un groupe mixte de 44 adolescents se sont vu attribué par leurs pairs le profil de témoin passif. Le jugement d'acceptabilité de ces répondants au sujet du premier incident hypothétique diffère davantage de ceux des défenseurs que de ceux des intimidateurs. Bien qu'aucun d'entre eux ne perçoive les conduites présentées comme acceptables, près de 15% des témoins passifs pour le premier incident, et près de 10% des témoins passifs pour le second, considèrent la conduite de l'intimidateur hypothétique seulement un peu inacceptable. Comparativement aux adolescents ayant un profil de défenseur, les témoins passifs associent moins souvent la dynamique relationnelle hypothétique à une conduite discriminatoire ou à une tentative de dominance de la part de l'intimidateur et ils mentionnent moins souvent la transgression d'une règle généralisée. Cependant, le fait que l'élève intimidé n'ait pas provoqué l'incident (« il lui a jamais rien fait ») revêt une certaine importance à leurs yeux car ils en font davantage mention lorsqu'ils jugent un incident plutôt inacceptable.

Lorsqu'ils expliquent le développement moral à l'adolescence, Smetana et Turiel (2005) placent la coordination des connaissances normatives du domaine moral avec celle des domaines conventionnel et personnel au cœur du développement social des jeunes. Selon eux, la difficulté à coordonner les normes de conduite en vigueur afin de privilégier le traitement respectueux et équitable d'autrui peut freiner l'action prosociale et conduire à la subordination des normes morales à d'autres impératifs, ce qui faciliterait l'agression proactive (Arsenio et Lemerise, 2004; Richardson, Mulvey et Killen, 2012). Tout comme le fait de justifier une conduite socialement inacceptable, qui contribue à un phénomène que Bandura (1999) nomme le désengagement moral, la subordination de principes moraux à des impératifs d'un autre domaine de connaissances normatives pourrait rendre compte de la contradiction chez certains adolescents entre la conduite fréquemment adoptée lors d'incidents d'intimidation et les valeurs défendues.

Comme il était attendu, une évaluation plus sévère des incidents d'intimidation présentés est associée à la prévalence d'arguments à caractère moral qui mettent en valeur le traitement blessant ou injuste de l'élève

intimidé. Les adolescents au profil de défenseur sont particulièrement nombreux à aborder les incidents hypothétiques sous cet angle, bien que certains se conservent le droit de décider quels sont les élèves intimidés qui méritent leur sympathie, rattachant ainsi cet aspect de leur jugement au domaine personnel. En revanche, les élèves au profil d'intimidateur ou de témoin passif évoquent moins d'arguments issus du domaine des connaissances normatives de la morale. Les élèves au profil d'intimidateur sont aussi plus nombreux à juger distinctement l'acceptabilité des deux incidents présentés, ce qui va à l'encontre de la conception des règles qui proscrivent les actes d'intimidation comme s'appliquant en toutes circonstances. Finalement, les élèves qui sont les moins opposés aux moqueries devant la classe, soit plus particulièrement les répondants au profil d'intimidateur, et dans une proportion moindre ceux au profil de témoin passif, subordonnent plus souvent les principes moraux aux conventions de leur groupe en matière de plaisanterie entre amis.

Ces deux instances de subordination morale illustrent comment les adolescents utilisent leur propres croyances normatives, et leur compréhension des celles en vigueur dans leur environnement, pour appuyer leur évaluation du traitement d'autrui. D'autres études rapportent des résultats allant dans ce sens. Par exemple, l'étude des justifications fournies par des adolescents lors de l'évaluation de situations d'exclusion sociale montre que les jeunes qui avancent plus d'arguments issus des domaines conventionnel ou personnel (ex : « peut-être que dans son groupe ils n'aiment juste pas les... ») jugent plus souvent les incidents incluant des stéréotypes raciaux ou sexistes moins sévèrement qu'ils ne le font pour les incidents pour lesquels les caractéristiques des jeunes exclus demeurent indéfinies. À l'inverse, les adolescents qui fournissent davantage d'arguments issus du domaine moral évalueraient plus sévèrement les incidents stéréotypés que les incidents indéfinis spécifiquement car ils les conçoivent comme discriminatoires (Killen, Lee-Kim, McGlothlin et Stangor, 2002; Killen, Stangor, Price, Horn et Sechrist, 2004). Il apparaît donc important que les efforts de sensibilisation portent attention à la façon dont les adolescents coordonnent leurs croyances normatives et les encouragent à privilégier en action leurs principes moraux.

Sur le plan scientifique, la validation de l'hypothèse d'un raisonnement sociomoral atypique chez les élèves impliqués dans des incidents d'intimidation, selon qu'ils contribuent activement à l'intimidation d'un pair ou qu'ils y assistent passivement met en valeur une facette importante de la légitimation des conduites transgressives comme la conçoit la théorie des domaines de la connaissance sociale. Au-delà de la minimisation de la portée d'un acte et de ses conséquences, une évaluation conçue comme quantitative par Tisak et Turiel (1988), il existerait donc une différence qualitative dans la façon dont les adolescents impliqués dans des dynamiques d'intimidation à l'école évaluent ces situations. Les résultats obtenus ouvrent la porte à une étude plus approfondie du développement sociomoral, en particulier en ce qui a trait à la façon dont les

jeunes qui légitiment les dynamiques d'intimidation sans toutefois les considérer acceptables intègrent certaines croyances normatives et en viennent à leur accorder une importance disproportionnée par rapport aux attentes des communautés scolaires.

Sur le plan pratique, l'adoption d'une perspective sociomorale permet d'aborder la prévention des conduites transgressives du point de vue des jeunes impliqués et de dépasser ainsi la simple sensibilisation à l'inacceptabilité des dynamiques d'intimidation par les pairs. En effet, nos résultats montrent que la plupart des adolescents ne semblent pas avoir besoin d'être convaincus davantage que l'intimidation représente une conduite néfaste. C'est plutôt au niveau de la reconnaissance des caractéristiques d'un incident et de la coordination des croyances normatives qu'il semble pressant d'intervenir. Comme le rapporte Nucci (2001), une approche congruente avec le domaine normatif approprié lors de l'intervention menée par un parent ou un enseignant a été associée à l'évitement de situations conflictuelles et à une meilleure compréhension de la portée des règles transgressées de la part de l'enfant ou de l'adolescent. En ce qui a trait à la prévention de l'intimidation par les pairs à l'école, une approche sociomorale congruente pourrait aider les adolescents à mieux comprendre comment certaines conduites et attitudes qui s'avèrent banales, ou même souhaitables, dans un contexte puissent contribuer aux dynamiques d'intimidation dans un autre. De telles interventions soutiendraient d'ailleurs le développement moral des adolescents à une étape où ils apprennent à coordonner les attentes grandissantes de leurs cercles sociaux à leur égard (Smetana et Turiel, 2005).

Cela dit, il convient de souligner certaines limites de la présente étude, dont le fait que tous les profils de conduite adoptée lors d'incidents d'intimidation à l'école n'ont pu être identifiés comme le permet le PRQ (Samivalli et al., 1996), et le fait qu'il n'a pas été possible d'examiner séparément les justifications des garçons et des filles. Ces difficultés pourraient être reliées à une faible prévalence d'incidents d'intimidation dans les écoles participantes, qui présentaient un climat scolaire plutôt positif. De plus, il est possible que certains élèves au profil d'intimidateur aient pu fournir des réponses plus représentatives de leurs tendances comportementales s'ils avaient été placés dans la position hypothétique de l'intimidateur plutôt que dans celle d'un témoin (Krettenauer, Jia et Mosleh, 2011).

Conclusion

En somme, les résultats de cette étude mettent en valeur le fait qu'il n'est pas nécessaire pour les adolescents de supporter directement les dynamiques d'intimidation pour adopter des raisonnements qui contribuent à les légitimer. Ils nous en apprennent également sur la façon dont certains types de croyances normatives, conventionnelles et personnelles, peuvent intervenir dans cette légitimation. Ces résultats offrent ultimement des pistes sur les façons d'aborder les dynamiques d'intimidation avec des élèves du secondaire qui s'ancrent

dans les croyances normatives pouvant intervenir dans la conduite des adolescents lors d'incidents d'intimidation.

Discussion générale

La présente thèse doctorale s'est intéressée à la légitimation des dynamiques d'intimidation scolaire, comme décrite dans le premier article, *Les dynamiques d'intimidation à l'école : pourquoi et pour qui sont-elles légitimes?* Elle a adopté pour se faire une perspective morale, exposée dans le second article, *Intimidation et raisonnement moral : considérations pour compléter les efforts de prévention actuels*. Cette étude avait comme objectif principal d'examiner la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents lors d'incidents d'intimidation à l'école. Les résultats associés à cet objectif ont été présentés dans le troisième article, *Moral reasoning about school bullying in involved adolescents*. L'objectif secondaire consistait à examiner l'importance accordée respectivement à des standards de conduite issus des domaines conventionnel et personnel lors de la légitimation des dynamiques d'intimidation. Les résultats associés à cet objectif sont issus de l'analyse des données quantitatives également présentés dans le troisième article, tandis que les résultats issus de l'analyse des données qualitatives sont présentés dans le quatrième article, *La légitimation des dynamiques d'intimidation scolaire : le raisonnement sociomoral d'adolescents impliqués*.

Comme il est discuté dans le second article, l'étude de la légitimation des conduites d'intimidation s'accorde avec une perspective normative de la morale, qui définit cette dernière comme code de conduite différenciant le bien et le mal sur les bases de la raison et du vivre-ensemble (Gert, 2005). En milieu scolaire, ces attentes en matière de respect mutuel conduisent les écoles à proscrire explicitement les conduites d'intimidation et à encourager les témoins à porter assistance aux jeunes intimidés. Dans cette perspective, la légitimation des conduites d'intimidation, qui renvoie aux attitudes contribuant au maintien des rapports abusifs, se pose comme un écueil important à la prévention des dynamiques d'intimidation dans les communautés scolaires.

Les résultats obtenus mettent d'abord en évidence les contours de notre problématique, soit l'écart entre l'opinion affirmée de certains adolescents et les conduites que leur reconnaissent leurs pairs lors d'incident d'intimidation à l'école. En effet, les analyses réalisées dans le cadre du troisième article (voir le tableau 5) montrent que seuls 3% de l'ensemble des répondants jugent la première conduite d'intimidation hypothétique acceptable, et seulement 1% dans le cas de la seconde. Ces résultats rappellent les observations de plusieurs équipes de recherche qui se sont penchées sur l'acceptabilité de l'agression par les pairs chez les enfants et adolescents (Huesmann et Guerra, 1997; Murray-Close, Crick et Galotti, 2006; Goldstein et Tisak, 2010; Werner et Nixon, 2005). Ces dernières se sont toutefois attardées à démontrer que la perception d'acceptabilité des conduites d'agression physiques et celle des conduites d'agression relationnelles est associée à une prévalence respectivement plus importante de ces mêmes conduites chez les jeunes.

Or, il ne faut pas perdre de vue que même chez les jeunes intimident leurs pairs, seule une faible minorité juge expressément l'agression entre pairs acceptable. Par exemple, les résultats obtenus montrent qu'aucun des adolescents le plus souvent impliqués dans des incidents d'intimidation ne légitime l'usage de menaces. De même, les moqueries en public ne sont légitimées que par 5% des adolescents identifiés pour leurs conduites d'intimidation ou leur soutien actif de l'intimidateur, ainsi que par seulement 2% des adolescents identifiés comme témoins passifs. Sans minimiser le lien direct entre le jugement d'acceptabilité au regard des conduites agressives et l'adoption de celles-ci, il convenait donc d'explorer davantage la légitimation des conduites d'intimidation chez les élèves impliqués dans des incidents à l'école.

L'adoption d'attitudes légitimant les conduites d'intimidation est abordée au travers du concept de désensibilisation morale, dans la mesure où celui-ci permet de rendre compte de processus cognitifs contextuels conduisant à reléguer à l'arrière-plan des principes moraux, pourtant reconnus comme valables par les jeunes, au profit d'autres impératifs. La désensibilisation morale ne réside pas tant dans le rejet de valeurs morales, qui demeurent des idéaux intangibles (Carlo et Hardy, 2005), que dans l'apparente inhabilité à actualiser les standards de conduite associés à la justice et au respect des droits d'autrui lors de situations spécifiques (Arsenio et Lemerise, 2004).

Deux approches sociocognitives du raisonnement moral expliquent comment une personne en vient à reléguer à l'arrière-plan des principes moraux auxquels elle se dit attachée. D'une part, le processus du désengagement moral rend compte de cette désensibilisation comme d'un affaiblissement des sanctions émotionnelles qui gouvernent le comportement par le biais de l'adoption de croyances normatives justifiant la transgression (Bandura, 1999). D'autre part, le processus de subordination du domaine moral traduit la désensibilisation morale par la difficulté à privilégier le respect de principes moraux lorsque certaines conventions sociales ou certaines préférences personnelles sont en jeu (Smetana, 2006; Tisak, Tisak et Goldstein, 2006). Or, la diversité des normes de conduite formelles et informelles en vigueur dans les milieux scolaires rend pertinente une approche qui facilite la catégorisation et l'interprétation de ces impératifs dans une perspective morale.

La mise en relation de ces deux approches théoriques dans la poursuite de nos objectifs s'est inscrite dans une démarche de recherche mixte. Comme l'ont décrit Johnson et Onwuegbuzie (2004), les méthodologies de recherche mixtes réfèrent non seulement à la nature des données collectées, mais également au traitement qui en est fait. Dans le cadre de la présente recherche doctorale, un regard d'ensemble fait ressortir le traitement quantitatif des justifications fournies par les élèves couramment impliqués dans des incidents d'intimidation, de même que la démarche d'interprétation qualitative des indicateurs du raisonnement sociomoral. Une telle démarche a été jugée nécessaire pour deux principales raisons. En premier lieu, elle rend possible la mise en

relation de traditions de recherche complémentaires sur le plan théorique, mais d'approches empiriques divergentes. En second lieu, elle offre, de par la complémentarité des données quantitatives et qualitatives collectées, une base plus solide pour la démarche d'interprétation itérative utilisée pour l'étude du raisonnement sociomoral.

Objectif principal

Afin de rencontrer l'objectif principal de la présente recherche doctorale, soit d'examiner la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents lors d'incidents d'intimidation à l'école, des instruments mesurant respectivement le désengagement moral et la subordination des principes moraux ont été utilisés. Les données récoltées ont permis de comparer le raisonnement moral d'adolescents qui contribuent activement à l'intimidation de pairs à celui d'adolescents qui observent passivement, et à celui de jeunes qui s'y opposent activement.

Comme il est rapporté dans le troisième article, le niveau de désengagement moral moyen mesuré chez les élèves perçus par leurs pairs comme couramment impliqués dans des incidents d'intimidation, conjointement avec le sexe du répondant, contribue à expliquer une large proportion de la variation dans l'adoption des rôles d'intimidateur, de témoin passif et de défenseur de la victime pour notre échantillon d'adolescents impliqués ($X^2(131,4)=89.35$, $p<0.01$, Nagelkerke $R^2=0.57$). En comparaison, la subordination des principes moraux, lorsque approchée par le biais du jugement d'acceptabilité, contribue marginalement à l'explication du rôle adopté lors d'incidents d'intimidation ($X^2(131,2)=25.69$, $p<0.01$, Nagelkerke $R^2=0.10$) et ce, uniquement lorsque l'effet du sexe n'est pas considéré, et uniquement pour un seul des deux incidents présentés (humiliation devant la classe).

Conformément à ces résultats, c'est un nombre grandissant d'études qui rapportent un lien positif entre le désengagement moral et les conduites d'agression, d'intimidation et de cyberintimidation chez les enfants et adolescents. Dans une récente méta-analyse de 27 études, Gini, Pozzoli et Hymel (2014) ont estimé que la taille d'effet moyenne ($r=0.28$, $IC(95\%)=0.23/0.32$) associée à la corrélation entre le désengagement moral et les conduites agressives mesurées rend compte de l'importance de ce corollaire de l'agression entre pairs. Ces auteurs rapportent une relation plus forte entre le désengagement moral et l'agression chez les adolescents lorsque comparée à celle rapportée chez des enfants plus jeunes, mais ne rapportent pas de différence dans la force de la relation en fonction du sexe. Il apparaît toutefois dans cette méta-analyse que le score moyen de désengagement moral est plus élevé chez les garçons que chez les filles, ce qui a également été observé pour notre échantillon.

Gini, Pozzoli et Hymel (2014) ont aussi constaté que le type de conduite agressive considéré n'intervient pas dans la force du lien entre le désengagement moral et l'agression entre pairs. Or, ces derniers résultats contrastent grandement avec l'association rapportée entre les jugements d'acceptabilité et l'adoption de conduites agressives, qui a été montré être spécifique au type d'agression étudié (Huesmann et Guerra, 1997; Murray-Close, Crick et Galotti, 2006; Goldstein et Tisak, 2010; Werner & Nixon, 2005). Cette importante différence met en valeur les qualités psychométriques du désengagement moral comme indicateur global de sensibilité morale. Tout comme la version initiale de Bandura (1996), la version abrégée du questionnaire sur les mécanismes du désengagement moral utilisée dans le cadre de la présente recherche doctorale comprend des items illustrés par diverses transgressions dont le vol, le mensonge et l'agression. Parallèlement, le désengagement moral a été associé entre autres au rôle adopté par le personnel de prisons américaines dans l'application de la peine capitale (Osofsky, Bandura et Zimbardo, 2005), à l'adoption de conduites antisociales dans les sports (Boardley et Kavussanu, 2007), de même qu'à la légitimation de la production de produits nocifs par des cadres industriels (White, Bandura et Bero, 2009). On peut donc concevoir le désengagement moral comme un bon prédicteur, si ce n'est un prédicteur plutôt général, de conduites antisociales.

Malgré la contribution du désengagement moral à l'explication des conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation, un écart demeure entre le portrait plus large de la désensibilisation morale obtenu au moyen du questionnaire sur le désengagement moral et les caractéristiques du raisonnement sociomoral plus spécifiques aux dynamiques d'intimidation à l'école. En effet, la corrélation entre le désengagement moral et le jugement d'acceptabilité associée à chacune des conduites d'intimidation hypothétiques chez les adolescents de notre échantillon (désengagement moral et S1 Acceptabilité : $r=-0.29$, désengagement moral et S2 Acceptabilité : $r=-0.27$; voir le tableau 8) s'avère plus faible que celle reliant le jugement d'acceptabilité et l'évaluation de l'importance de la punition méritée pour les mêmes conduites d'intimidation hypothétiques (S1 Acceptabilité et S1 Punition : $r=0.55$, S2 Acceptabilité et S2 Punition : $r=0.51$; voir tableau 7), qui constitue un autre indicateur du subordination des principes moraux.

De plus, comme exposé dans le troisième article (voir le tableau 8), la corrélation entre les scores de désengagement moral avec, d'une part, le jugement d'acceptabilité de la conduite d'intimidation hypothétique et, d'autre part, l'évaluation de l'importance de la punition méritée, diffère sensiblement d'un profil d'adolescent impliqué à un autre. En effet, chez les intimidateurs, aucune corrélation n'est observée. En revanche, chez les défenseurs, un niveau de désengagement moral plus élevé est associée à la perception d'une plus grande acceptabilité et à l'attribution d'une punition moins importante pour l'incident des moqueries devant la classe et, chez les témoins passifs, un niveau de désengagement moral plus élevé est associé uniquement à l'attribution d'une punition moins importante mais cela pour les deux incidents

hypothétiques. L'association du désengagement moral à la subordination des principes moraux dans des contextes d'incident spécifiques (pour les défenseurs) ou uniquement pour certains aspects du raisonnement sociomoral (pour les témoins passifs), pourrait rendre compte d'une caractéristique importante du processus de désengagement moral, soit l'activation sélective des mécanismes de désengagement chez les individus socialement adaptés. Comme l'envisage Bandura (1999), « moral standards do not operate invariantly as internal regulators of conduct. [Therefore,] selective activation and disengagement of personal control permit different types of conduct by persons with the same moral standards under different circumstances. » (p. 194).

Malgré l'importance qu'accorde Bandura à la contextualisation du lien entre le raisonnement moral et la conduite sociale, celle-ci demeure peu présente dans les recherches et mérite l'attention de la communauté scientifique afin de mieux expliquer les résultats rapportés ci-dessus. De façon générale, les recherches reliant le désengagement moral aux conduites d'intimidation et de cyberintimidation (Barchia et Bussey, 2011a; Obermann 2011a; Perren et Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Pornari et Woods, 2010; Pozzoli, Gini, et Vieno, 2012) reposent sur l'utilisation d'une adaptation du questionnaire de Bandura et ses collègues (1996), qui mesure le niveau d'accord avec des justifications illustrant les mécanismes du désengagement moral. Il faut donc reconnaître que les résultats dont dispose la littérature offrent relativement peu d'information spécifique quant aux caractéristiques des dynamiques d'intimidation qui influencent le raisonnement moral des élèves impliqués. Parmi les chercheurs qui ont étudié le désengagement moral en milieu scolaire, seuls Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile et Lo Feudo (2003) ont expressément exploré la relation entre l'activation de mécanismes de désengagement moral et l'agression entre pairs par le biais des émotions morales suscitées (honte, culpabilité, fierté, etc.). On peut donc se demander si l'intérêt récent pour le désengagement moral dans l'étude de conduites transgressives puisse contribuer à ce que ce *processus* soit traité davantage comme un *état*. Une telle simplification nuirait ultimement à la compréhension de la façon dont les personnes interprètent contextuellement leurs obligations morales et constitue une avenue de laquelle la communauté scientifique devrait selon nous chercher à s'éloigner.

À ce sujet, Bandura insiste particulièrement sur l'interaction entre les dispositions personnelles et les circonstances sociales dans son explication de la pensée et de de l'action morale : « from diverse experiences people learn which factors are morally relevant and how much weight to attach to them. With increasing experience and cognitive competence, moral judgments change from single-dimensional to multidimensional rules of conduct [...] That is, factors that are weighed heavily under some combination of circumstances may be disregarded or considered of lesser importance under a different set of conditions. » (1991, p. 65). Il s'est toutefois souscrit à la nécessité de proposer une démarche concrète pour documenter cette dimension de sa théorie en évoquant le fait que les impératifs qui peuvent conduire à l'activation des mécanismes cognitifs du

désengagement moral sont culturellement divers. Cependant, comme il est mentionné dans le second article, certains mécanismes cognitifs, comme la minimisation de la responsabilité individuelle, le transfert du blâme à la victime et le fait de présenter un acte sous un jour plus favorable ont déjà été reliés plus spécifiquement à la légitimation de l'intimidation par les pairs (Hymel et al., 2005; Pozzoli, Gini, et Vieno, 2012). Il semble donc pertinent que la recherche s'attarde davantage à la relation entre l'activation de ces mécanismes et les caractéristiques des environnements scolaires et des relations qu'entretiennent les jeunes dans ces milieux. Grâce à l'étude du raisonnement sociomoral des adolescents impliqués dans des dynamiques d'intimidation, les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse peuvent offrir des pistes importantes pour poursuivre dans cette direction, comme il sera discuté dans la section suivante.

En somme, l'étude la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents lors d'incidents d'intimidation à l'école a permis d'approfondir la compréhension de l'apport prédictif de différentes approches du raisonnement moral à la légitimation des conduites d'intimidation. Ainsi, on constate que la contribution de la désensibilisation morale aux conduites adoptées par les adolescents lors d'incidents d'intimidation à l'école est perceptible par le biais du niveau de désengagement moral au-delà de l'influence du sexe des répondants. On remarque aussi que cette approche permet d'établir un parallèle avec l'adoption de diverses autres conduites qui transgressent des principes moraux. Considérés sous cet angle plus large, ces résultats apportent un soutien à la perspective sociocognitive de l'agentivité morale de Bandura (1991) en rappelant l'importance de développer chez les enfants et les adolescents les habiletés nécessaires à l'actualisation des standards moraux qu'ils ont intégrés. Cependant, ils démontrent également la nécessité pour les approches morales de mettre sur pied des méthodologies de recherche qui tiennent davantage compte de la façon dont les environnements sociaux contribuent à l'érosion de ces normes de conduite.

Objectif secondaire

Afin de rencontrer l'objectif secondaire de la présente recherche doctorale, soit d'apprécier l'importance accordée respectivement à des standards de conduite issus des domaines moral, conventionnel et personnel lors de la légitimation des dynamiques d'intimidation par les adolescents impliqués, des indicateurs du raisonnement sociomoral ont été examinés. Comme il est discuté dans le second article, la subordination de principes moraux à d'autres impératifs est perceptible au travers de l'importance accordée aux justifications issues des domaines conventionnel et personnel lorsqu'un individu juge de l'acceptabilité d'une conduite transgressive ainsi qu'au travers de l'attribution de caractéristiques propres au domaine moral à des conventions sociale et à des préférences personnelles (Harvey, Fletcher et French, 2001). Les caractéristiques des différents domaines de la connaissance sociale ont été reprises dans le tableau 9 du quatrième article.

Parce qu'ils adoptent des comportements que les écoles cherchent à encourager chez leurs élèves, les témoins qui prennent la défense de pairs intimidés constituent un bon point de comparaison dans l'étude de la subordination des principes moraux en contexte d'intimidation scolaire. Comme il a été discuté dans le second article, les jeunes au profil de défenseurs démontrent généralement une plus grande sensibilité morale sur le plan affectif, tant par la manifestation d'empathie pour des pairs intimidés que par l'anticipation d'émotions négatives à l'idée d'adopter des comportements hostiles ou passifs lors d'incidents d'intimidation (Gini, Albierto, Benelli, et Altoe, 2007b; Menesini et Camodeca, 2008).

Sur le plan cognitif, ceux-ci auraient aussi tendance à entretenir moins de croyances normatives légitimant des conduites transgressives (Barchia et Bussey, 2011a; Thornberg et Jungert, 2013), ce qu'indique également le score de désengagement moral calculé pour les défenseurs de notre échantillon (moy.=1.94) et le fait qu'aucun adolescent au profil de défenseur n'a jugé l'une des conduites d'intimidation hypothétiques acceptable. L'analyse d'indicateurs du raisonnement sociomoral réalisé dans le cadre du troisième et du quatrième article montre également que les défenseurs émettent davantage d'arguments mettant en valeur le traitement blessant ou injuste de l'élève intimidé et que la forme que prend leur argument est davantage indicatrice de la perception d'une transgression d'ordre moral. Ces éléments sont synthétisés dans le tableau 13 de la page suivante. Comparativement aux adolescents adoptant d'autres rôles lors d'incidents d'intimidation, c'est la constance avec laquelle les défenseurs privilégient une perspective morale des différentes conduites et attitudes évaluées qui retient notre attention. On constate ainsi que la défense active de pairs intimidés s'associe à une plus faible tendance à la désensibilisation morale au travers d'une tendance moindre au désengagement moral et à de la subordination des principes moraux à d'autres impératifs.

Tableau 13. *Synthèse des observations au sujet des élèves adoptant le rôle de défenseurs de la victime lors d'incidents d'intimidation pour les indicateurs du raisonnement moral étudiés.*

Indicateurs	Principales observations
Évaluation d'incidents d'intimidation hypothétique	
Jugement d'acceptabilité (articles 3 et 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent les moqueries plus inacceptables et les menaces aussi inacceptables que le font les répondants adoptant d'autres rôles. • Jugent les deux incidents aussi sévèrement.
Identification de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifient plus souvent que l'incident des moqueries met en scène un geste humiliant que le font les témoins passifs. • Lorsque l'incident des menaces est identifié comme mettant en scène un geste coercitif, il est jugé plus inacceptable.
Formulation d'une règle généralisée (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent plus souvent que les droits de la victime ont été transgressés ou que personne ne devrait agir comme l'intimidateur hypothétique que le font les répondants adoptant d'autres rôles.
Identification des caractéristiques de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent plus souvent l'absence de provocation, l'aspect discriminatoire des moqueries et l'asymétrie des forces associée aux menaces que le font les répondants adoptant d'autres rôles.
Évaluation de la conduite d'autres personnages (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent plus souvent l'inaction des adultes que le font les intimidateurs. • Lorsque l'inaction de la victime est mentionnée, les incidents sont jugés moins inacceptables.
Importance de la punition méritée (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent la punition méritée pour les moqueries plus importante que le font les intimidateurs et la punition méritée pour les menaces aussi importante que le font les répondants adoptant d'autres rôles. • Jugent la punition méritée pour les deux incidents aussi sévèrement.
Tendance à la légitimation	
Désengagement moral (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentent un niveau moyen moindre que les répondants adoptant d'autres rôles.
Légitimation de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque des arguments minimisant la portée de l'acte sont proposés, les moqueries sont jugées moins inacceptables.

Les caractéristiques du raisonnement moral des adolescents au profil de défenseur contrastent particulièrement avec celles rapportées pour les adolescents qui intimident. Dans la recension d'écrits présentée dans le cadre du second article, il est mentionné que ces jeunes évaluent différemment de la majorité les coûts et les bénéfices associés à leurs conduites antisociales, bien qu'ils ne forment pas un groupe homogène. En effet, certains élèves qui intimident sont également victimes d'intimidation, tandis que d'autres parviennent à adopter des conduites agressives généralement désapprouvées par leurs pairs, tout en évitant d'en être victimes à leur tour (Camodeca et Goossens, 2005). De plus, certains témoins d'incidents

d'intimidation se montrent disposés à encourager un intimidateur, par des rires et des cris, ou encore à lui prêter main-forte (Salmivalli, et al., 1996). Cela dit, dans le cadre de la présente recherche doctorale, il a été possible, pour certaines analyses, de différencier deux profils d'intimidateur, soit celui d'intimidateur-leader, associé aux répondants qui initient souvent les incidents en plus de contribuer à l'intimidation de pairs, et celui d'intimidateur-assistant, associé aux répondants identifiés pour le soutien actif apporté suite à l'initiation d'incidents d'intimidation.

Comme mentionné, le manque de sensibilité morale des jeunes qui intimident serait apparent sur le plan affectif, au travers du fait que ceux-ci manifestent moins d'empathie pour des pairs victimisés et rapportent ressentir moins de sentiments négatifs lors du passage à l'acte (Menesini, et Camodeca, 2008; Caravita, Di Blasio, et Salmivalli, 2009). De plus, sur le plan cognitif, on remarque que comparativement aux adolescents au profil de défenseur, les auteurs d'actes d'intimidation produisent des jugements d'acceptabilité qui diffèrent davantage d'un incident hypothétique à l'autre et qu'ils partagent davantage de croyances légitimant l'utilisation de l'agression (Barchia et Bussey, 2011a; Obermann 2011a; Perren et Gutzwiller-Helfenfinger, 2012), ce qui est reflété au sein de l'échantillon de la présente étude par un score de désengagement moral (moy.=2.31) plus élevé. Les observations faites au sujet des élèves qui intimident sont synthétisées dans le tableau 14 de la page suivante.

L'étude du raisonnement sociomoral des adolescents au profil d'intimidateur, comme rapporté dans le quatrième article, met en évidence le caractère contextuel de la subordination des principes moraux. En effet, lors de l'évaluation de l'incident des moqueries devant la classe, qu'ils jugent davantage acceptable (voir tableau 8), ces derniers évoquent moins d'arguments d'ordre moral alors qu'ils en font mention lorsqu'ils évaluent l'incident des menaces, jugé davantage inacceptable. De plus, l'analyse des justifications fournies permet d'illustrer le processus de subordination des principes moraux aux conventions du groupe de pairs au travers de l'application des normes de conduite en matière de plaisanteries entre amis à l'extérieur du cadre relationnel qui leur est propre. Or, il a été proposé que les dynamiques d'intimidation, lorsqu'abordées au niveau des groupes d'adolescents qui composent une communauté scolaire, puissent renforcer la cohésion interne d'un groupe par la validation de ses normes (« si c'est bon pour moi, c'est bon pour tous ») et protéger le positionnement du groupe par la démonstration de sa capacité à les faire respecter (Neal, 2007; 2010). Comme l'envisage Turiel (2002), l'application de conventions informelles est une motivation que les jeunes qui intimident partagent avec une majorité de leurs pairs, mais que ces derniers apprennent généralement à combler dans le respect des droits d'autrui, contrairement aux élèves qui intimident.

Tableau 14. Synthèse des observations au sujet des élèves adoptant le rôle d'intimidateur lors d'incidents d'intimidation pour les indicateurs du raisonnement moral étudiés.

Indicateurs	Principales observations
Évaluation d'incidents d'intimidation hypothétique	
Jugement d'acceptabilité (articles 3 et 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent les moqueries moins inacceptables et les menaces aussi inacceptables que le font les défenseurs. • Jugent les moqueries moins inacceptables que les menaces. • Pas de différence entre ceux qui initient et ceux qui se joignent à l'intimidation.
Formulation d'une règle généralisée (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent moins souvent que les droits de la victime ont été transgressés ou que personne ne devrait agir comme l'intimidateur hypothétiques que le font les défenseurs.
Identification des caractéristiques de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent moins souvent l'absence de provocation, l'aspect discriminatoire des moqueries et l'asymétrie des forces associée aux menaces que le font les défenseurs.
Identification de conséquences potentielles de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque des conséquences potentielles sont mentionnées, les incidents sont jugés plus inacceptables.
Intervention de l'adulte (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Intimidateurs-leaders jugent plus souvent que l'intervention de l'adulte rendrait les menaces plus inacceptables que le font les répondants adoptant d'autres rôles.
Approbation des pairs (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Intimidateurs-assistants jugent plus souvent que l'approbation des pairs rendrait les moqueries plus inacceptables que le font les témoins passifs.
Évaluation de la conduite d'autres personnages (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent moins souvent l'inaction des adultes que le font les défenseurs. • Lorsque l'inaction des adultes est mentionnée, les incidents sont jugés plus inacceptables. • Lorsque l'inaction de la victime est mentionnée, les incidents sont jugés moins inacceptables.
Importance de la punition méritée (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent la punition méritée pour les moqueries moins importante que le font les défenseurs et la punition méritée pour les menaces plus importante que le font les témoins passifs. • Jugent la punition méritée pour les moqueries moins importantes que celle méritée pour les menaces. • Pas de différence entre ceux qui initient et ceux qui se joignent à l'intimidation.
Tendance à la légitimation	
Désengagement moral (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentent un niveau moyen de désengagement moral plus important les défenseurs.
Minimisation de la portée de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque des arguments minimisant la portée de l'acte sont proposés, les moqueries sont jugées moins inacceptables. • Lorsque l'incident des moqueries est perçu comme ambigu, il est jugé moins inacceptable.

En ce qui a trait à la distinction entre le raisonnement moral des élèves qui initient les incidents et celui des élèves qui se joignent à l'intimidation, on remarque que les scores moyens de désengagement moral calculés pour les intimidateurs-leaders et les intimidateurs-assistants sont similaires (voir tableau 3). Ces résultats diffèrent de ceux rapportés par Salmivalli et Voeten (2004), qui ont observé, chez un large échantillon d'enfants du primaire, que les témoins qui prennent le parti de l'intimidateur entretiennent des attitudes qui reflètent l'approbation de conduites transgressives à un niveau moindre que les élèves qui initient les incidents. L'apparent rétrécissement de cet écart à l'adolescence pourrait illustrer l'effacement de la distinction que fait généralement l'enfant entre le fait de commencer et de contribuer au déroulement d'un conflit (Shantz & Hartup, 1995), dans la mesure où l'adoption de ces deux conduites à l'âge de la maturité morale nécessiterait un accord marqué avec des croyances normatives légitimant la transgression morale.

Des différences dans l'évaluation des incidents d'intimidation hypothétiques par les différents profils d'intimidateurs ont toutefois été observées. En premier lieu, on remarque que les intimidateurs-assistants sont les plus enclins à juger que l'approbation d'un incident d'intimidation hypothétique par les autres élèves de la classe rendrait celui-ci plus inacceptable à leurs yeux, tout en jugeant eux-mêmes la conduite significativement plus acceptable que le font les défenseurs. Or, comme il a été mentionné précédemment, plusieurs des adolescents qui banalisent l'humiliation d'un élève devant la classe y voient une tentative d'humour entre amis, une perspective qu'il peut être plus difficile de conserver dès lors que l'ensemble de la classe est impliquée. En second lieu, on remarque que les adolescents intimidateurs-leaders sont plus enclins à juger que l'intervention d'une figure d'autorité contribuerait à rendre un incident d'intimidation plus inacceptable à leurs yeux, tout en jugeant déjà davantage que tout autre profil d'élèves impliqués que l'incident mériterait une sévère punition. L'apparente sévérité des adolescents qui initient des incidents d'intimidation pourrait être reliée à leur propre expérience avec l'autorité (Tisak et Jankowski, 1996) et montre que même lorsque ceux-ci reconnaissent un comportement comme inacceptable, ils accordent davantage d'importance à la réaction des figures d'autorité dans leur évaluation du bien et du mal que le font les autres élèves impliqués. Ainsi, la difficulté des intimidateurs-assistants à généraliser la portée de l'interdit pesant sur les conduites d'intimidation et la difficulté des intimidateurs-leaders à considérer cet interdit comme indépendant de l'opinion d'une figure d'autorité, peuvent tous deux indiquer que les élèves qui intimident tendent à traiter l'intimidation scolaire comme un élément rattaché au domaine des connaissances normatives conventionnelles.

Finalement, comme mentionné dans le second article, la passivité de nombreux témoins qui assistent à l'intimidation de pairs permet difficilement d'estimer s'ils croient l'agresseur légitime dans son comportement ou s'ils s'inquiètent du sort de la victime (Salmivalli, 2010). Sur le plan affectif, des études rapportent d'ailleurs des résultats allant dans les deux sens (Nishina et Juvonen, 2005; Kerbs et Jolley, 2007). Or, abordée sous l'angle du désengagement moral, l'observation fréquente d'incidents d'intimidation encouragerait la banalisation des actes posés, et par le fait même la désensibilisation des témoins (Gini, Pozzoli, Borghi, et Franzoni, 2008).

Dans le cadre de la présente thèse, le score de désengagement moral (moy.=2.14) des adolescents au profil de témoins passifs diffère de celui mesuré pour les défenseurs, ce qui indique que ceux-ci sont davantage enclins à adopter des attitudes légitimant diverses conduites transgressives. Ces résultats diffèrent de ceux d'autres études, qui n'ont rapporté aucune différence significative avec les jeunes prenant la défense de pairs intimidés (Gini, 2005; Thornberg et Jungert, 2013) ou qui ont rapporté un écart significatif entre le score de désengagement moral des témoins passifs et celui des élèves qui soutiennent activement l'intimidateur (Gini, 2006). Suivant la démonstration par Obermann (2011b) d'un niveau de désengagement moral plus important chez les témoins d'incidents d'intimidation qui ne sentent pas concernés que chez les témoins qui ont le désir d'intervenir, on peut supposer que les témoins passifs identifiés au sein du présent échantillon sont relativement peu soucieux du bien-être des élèves intimidés dans leur environnement scolaire. Cela dit, afin de mieux saisir la diversité des niveaux de désengagement moral chez les témoins passifs, il pourrait être pertinent de s'attarder aux facteurs d'influence que représentent le sexe des répondants, la qualité du climat scolaire de l'établissement et la relation qu'ils entretiennent avec les autres élèves présents. Sur ce dernier point, on peut envisager que la présence de témoins lors d'incidents d'intimidation soit reliée à leur fréquentation d'autres élèves impliqués, ce qui influencerait leur réaction ainsi que leur disposition initiale à l'endroit de la victime. Parallèlement, les jugements d'acceptabilité émis par les adolescents au profil de témoins passifs diffèrent aussi davantage de ceux des défenseurs que de ceux des intimidateurs et plusieurs aspects de leur raisonnement sociomoral sont caractérisés la subordination de principes moraux par ces jeunes. Ces éléments sont synthétisés dans le tableau 15 de la page suivante.

Tableau 15. *Synthèse des observations au sujet des élèves adoptant le rôle de témoin passif lors d'incidents d'intimidation pour les indicateurs du raisonnement moral étudiés.*

Indicateurs	Principales observations
Évaluation d'incidents d'intimidation hypothétique	
Jugement d'acceptabilité (articles 3 et 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent les moqueries moins inacceptables que le font les défenseurs et les menaces aussi inacceptables que le font les répondants adoptant d'autres rôles. • Jugent les deux incidents aussi sévèrement.
Identification de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifient moins souvent que l'incident des moqueries met en scène un geste d'humiliation que le font les défenseurs.
Formulation d'une règle généralisée (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent moins souvent que les droits de la victime ont été transgressés ou que personne ne devrait agir comme l'intimidateur hypothétiques que le font les défenseurs.
Identification des caractéristiques de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionnent moins souvent l'absence de provocation, l'aspect discriminatoire des moqueries et l'asymétrie des forces associée aux menaces que le font défenseurs. • Lorsque l'absence de provocation est mentionnée, les incidents sont jugés plus inacceptables.
Importance de la punition méritée (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent la punition méritée pour les moqueries aussi importante le font les répondants adoptant d'autres rôles et la punition méritée pour les menaces moins importante que le font les intimidateurs. • Jugent la punition méritée pour les deux incidents aussi sévèrement.
Intervention de l'adulte (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent moins souvent que l'intervention de l'adulte rendrait les menaces plus inacceptables que le font les intimidateurs-leaders.
Approbation des pairs (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugent moins souvent que l'approbation des pairs rendrait les moqueries plus inacceptables que le font les intimidateurs-assistants.
Évaluation de la conduite d'autres personnages (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque l'inaction de la victime est mentionnée, les incidents sont jugés moins inacceptables.
Tendance à la légitimation	
Désengagement moral (article 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentent un niveau moyen de désengagement moral plus important que les défenseurs.
Minimisation de la portée de l'acte (article 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque des arguments minimisant la portée de l'acte sont proposés, les moqueries sont jugées moins inacceptables.

Plusieurs de ces observations informent sur le domaine des connaissances sociales auquel se rattache l'évaluation des incidents d'intimidation hypothétiques par les témoins passifs de notre échantillon. D'abord, la subordination des principes moraux se traduit par une association moins fréquente des incidents d'intimidation hypothétiques à une conduite discriminatoire ou à une asymétrie des forces, et par la mention

moins fréquente de la transgression d'une règle considérée comme s'appliquant à tous et en tout temps. De plus, les témoins passifs sont le profil d'élèves impliqués qui associe de la façon la moins importante la nécessité d'une punition à un incident d'intimidation hypothétique et qui a le moins tendance à croire que l'approbation de la classe d'un incident d'intimidation rendrait la conduite hypothétique plus inacceptable. Or, suivant la théorie des domaines de la connaissance sociale, lorsqu'une conduite est considérée transgressive malgré l'absence de sanctions pour l'instigateur et malgré l'opinion contraire de pairs, la transcendance qu'un individu associe aux standards de conduite invoqués montre qu'il rattache ceux-ci au domaine moral (Turiel, 1983). Cependant lorsque l'attribution d'une sanction minime, jumelée à une plus grande indifférence à l'opinion des autres, sont associées à un jugement d'acceptabilité plus favorable, on peut y voir la conception par l'individu d'une transgression de standards de conduite à caractère personnel (Nucci, 2002). C'est donc dire que pour les témoins passifs, un incident d'intimidation, puisqu'il relève du domaine personnel, pourrait être plus souvent perçu comme un conflit dont les circonstances et les retombées devraient être laissées à la discrétion des individus directement impliqués, ce qui justifierait leur passivité dans le cadre de l'incident.

Ainsi, l'analyse d'indicateurs du raisonnement sociomoral et de justifications émises par les élèves montre une priorisation plus importante du domaine des connaissances normatives conventionnelles chez les jeunes qui initient ou qui contribuent à l'intimidation ainsi qu'une priorisation plus importante du domaine des connaissances normatives personnelles chez les jeunes qui demeurent passifs. Ces résultats valident non seulement les hypothèses de Harvey, Fletcher et French (2001) et de Tisak, Tisak et Goldstein (2006) quant à la nature des impératifs privilégiés par les adolescents lorsqu'ils légitiment la récurrence du traitement abusif d'un pair, mais différencient aussi ces impératifs en fonction de la conduite adoptée lors d'incidents d'intimidation. Ces résultats contribuent aussi à illustrer la conception du raisonnement sociomoral de Wainryb (2004), qui soutient que « Through the lens of different understandings and beliefs, instances of seemingly [harmful behaviors] can emerge as morally acceptable and instances of seemingly benign behaviors as morally wrong. [That is because] prescriptive moral concepts are applied against a background of factual understandings and beliefs about relevant aspects of reality. » (p. 6).

En somme, la perspective des domaines de connaissances normatives offre des connaissances nouvelles quant aux conceptions des dynamiques d'intimidation entretenues par les adolescents et vient notamment compléter le portrait du raisonnement moral des adolescents impliqués dans des incidents d'intimidation. Les résultats obtenus montrent que l'évaluation morale des incidents plutôt uniforme faite par les jeunes qui interviennent en faveur de pairs intimidés contraste avec le cadre normatif plus large utilisé par les autres profils d'élèves impliqués pour aborder les dynamiques d'intimidation. Cependant, il apparaît nécessaire de

rappeler que parmi les indicateurs du raisonnement sociomoral considérés dans le cadre du troisième article, seul le jugement d'acceptabilité pour l'incident des moqueries a contribué marginalement à l'explication des rôles adoptés lors d'incident d'intimidation lorsque le sexe des répondants et le niveau de désengagement moral étaient exclus. Il apparaît ainsi que la difficulté à considérer conjointement les différents indicateurs dans le cadre d'une démarche d'analyse quantitative puisse exposer certaines limites de la tradition de recherche des domaines de la connaissance sociale. Lourenço (2014), dans une revue critique des récentes avancées de l'étude du raisonnement sociomoral, identifie trois autres limites actuelles de la théorie des domaines, soit un manque de connaissances empiriques sur le plan développemental, des emprunts aux théories de Piaget et de Kohlberg, et certaines inconsistances dans les résultats de recherche. Ces problématiques spécifiques affectent toutefois peu la présente étude, qui adopte une perspective contextuelle plutôt que développementale du raisonnement moral. Cela dit, il semble souhaitable que des recherches ultérieures s'attardent à développer un questionnaire standardisé qui facilite la collecte de données quantitatives. Une telle démarche pourrait ultimement aider à comparer le rôle de différentes dimensions du raisonnement moral dans la légitimation de conduites transgressives. De plus, une meilleure compréhension du raisonnement sociomoral des adolescents pourrait soutenir les efforts de sensibilisation à la problématique de l'intimidation à l'école et le développement d'interventions ciblant les élèves désensibilisés.

Pistes d'intervention

La prévention et la réduction de la prévalence des incidents d'intimidation par les pairs à l'école se posent comme un devoir moral des établissements scolaires et de leur personnel tout autant que comme une obligation légale (Rigby, 2004; Cornell et Limber, 2015). Néanmoins, l'efficacité des programmes conçus à cet effet demeure mitigée. En effet, certaines équipes de recherche rapportent que très peu d'efforts ont effectivement conduits à des résultats jugés significatifs (Ferguson, San Miguel, Kilburn et Sanchez, 2007; Vreeman et Carroll, 2007; Merrell, Gueldner, Ross, et Isava, 2008) tandis que d'autres se montrent plus optimistes, particulièrement en ce qui a trait aux programmes implantés en Europe plutôt qu'aux États-Unis et au Canada (Ttofi et Farrington, 2011). De plus, bien que les efforts de prévention soient souvent considérés plus efficaces lorsqu'ils sont implantés tôt dans la vie de l'enfant, Ttofi et Farrington (2011) rapportent, dans leur méta-analyse de retombées de programmes d'intervention, un effet plus important chez les jeunes adolescents.

Bradshaw (2015) fait la synthèse des approches et des composantes de programmes ayant montré le plus de succès. Elle prescrit, entre autres, d'aborder la prévention en suivant un modèle multiniveau, de façon à offrir des activités de prévention universelle à toute la communauté scolaire ainsi que des interventions ciblées aux

élèves directement impliqués dans des dynamiques d'intimidation. Elle encourage aussi le choix de programmes alliant plusieurs composantes, dont la formation du personnel, une meilleure supervision et une meilleure gestion des incidents, la modification du climat scolaire, le développement de compétences sociales et émotionnelles chez les élèves ainsi que l'implication des parents et de la communauté. Les autres points soulevés touchent l'importance d'aborder la prévention de façon intégrée et soutenue et l'intérêt d'assurer une implantation fidèle des programmes (Bradshaw, 2015). Or, comme il est proposé dans le cadre du second article, une approche morale des dynamiques d'intimidation pourrait renforcer les efforts de prévention universelle et à compléter les programmes d'intervention ciblée.

En premier lieu, il convient de souligner que la sensibilisation des élèves par le biais d'assemblées-conférences annuelles contribue souvent à la prise de conscience du problème que posent les conduites d'intimidation à l'école sans toutefois suffire à modifier le climat social au sein de l'établissement (Bradshaw 2013; Swearer, Espelage, Vaillancourt, et Hymel, 2010). Il a même été proposé qu'une approche de prévention trop superficielle rendrait les dynamiques d'intimidation plus visibles et laisserait supposer qu'il est difficile de les éradiquer (Twenlow et Sacco, 2008). Ainsi, certaines pratiques bien intentionnées mais insuffisantes, tout comme certains climats scolaires, pourraient contribuer au développement d'un sentiment d'impuissance plutôt que de renforcer le désir des élèves de mettre en action leurs principes moraux (Unnever et Cornell, 2003). Dans cette perspective, les résultats de cette thèse confirment la nécessité d'appuyer davantage les efforts de sensibilisation sur les connaissances relatives au raisonnement moral.

D'abord, la mesure du niveau de désengagement moral des adolescents, si elle est intégrée aux instruments de dépistage, pourrait contribuer à déterminer si les témoins d'incidents d'intimidation, malgré leur apparente passivité, sont davantage disposés à prendre le parti de l'initiateur d'incidents d'intimidation ou celui de l'élève intimidé. De cette façon, les intervenants seraient informés de la pertinence d'aider les élèves à modifier leurs attitudes légitimant l'intimidation ou de les aider à exprimer davantage leurs bienveillance. Une telle démarche pourrait aussi faciliter la mise en place d'interventions de sensibilisation adaptées au climat des écoles, dont les activités de recadrage qui s'appuient sur le sentiment d'appartenance et qui sont prescrites spécifiquement lorsque les adolescents agissent sous l'impression fautive que seule une minorité d'entre eux s'oppose aux conduites transgressives (Berkowitz, 2007).

Ensuite, la sensibilisation des adolescents marginalement impliqués dans des incidents d'intimidation pourrait être orientée par les connaissances sur les mécanismes de désengagement moral et le raisonnement sociomoral. Chez les adolescents, on remarque que la minimisation des conséquences d'actes agressifs est

moins intimement liée à la conduite des élèves lors d'incidents d'intimidation que le sont les justifications qui présentent les gestes sous un jour plus favorable et celles qui transfèrent le blâme à la victime (Hymel, 2005). C'est donc dire que les jeunes reconnaissent généralement l'intimidation comme une conduite blessante qui n'a pas sa place à l'école, mais qu'ils peuvent néanmoins avoir de la difficulté à associer ces conséquences néfastes à des gestes d'apparence banale lorsque ceux-ci se répètent dans des contextes relationnels discriminatoires ou empreints d'une asymétrie des forces. Comme il a été mentionné dans le cadre du quatrième article, l'impression qu'un incident ne concerne que les élèves impliqués et que l'élève intimidé pourrait faire plus pour se défendre caractérisent les raisonnements sociomoraux des défenseurs et des témoins passifs qui légitiment davantage les incidents d'intimidation hypothétiques. Il pourrait donc être bénéfique de s'attarder à développer chez les adolescents une meilleure compréhension des dynamiques interpersonnelles qui renforcent le sentiment d'impuissance chez les victimes (isolement, peur d'empirer la situation) et de la façon de les aider à s'affirmer davantage (encouragements, inclusion). En se concentrant sur le développement de la prosocialité par le biais du raisonnement moral, on évite le renforcement de la stigmatisation et la peur, que Lindle (2008) associent à la « panique morale » qui motive trop souvent l'intervention en matière d'intimidation scolaire.

En second lieu, Bradshaw (2015) propose que l'intervention auprès des jeunes qui intimident par le biais du développement de compétences sociales et émotionnelles puisse s'avérer particulièrement efficace à l'adolescence parce que les jeunes de ce groupe d'âge possèdent la maturité cognitive nécessaire pour profiter pleinement des activités proposées. Comme il est discuté dans le second article, certains intimidateurs sont bien intégrés dans leur environnement social et peuvent se montrer habiles socialement lorsqu'ils désirent arriver à leurs fins tout en accordant peu d'importance aux conséquences de leurs actes pour autrui (Arsenio et Lemerise, 2004). Or, ces adolescents désensibilisés pourraient bénéficier du développement de compétences liées à l'actualisation des standards de conduite moraux.

Afin de modifier la perception selon laquelle l'intimidation constitue une stratégie sociale facile et efficace, une approche des conduites agressives du point de vue des jeunes qui les utilisent devrait, à notre avis, être privilégiée. En effet, contrairement au message véhiculé par les programmes reposant uniquement sur le renforcement des mesures punitives (Lindle, 2008), les résultats présentés dans le troisième article montrent que les jeunes qui intimident se disent disposés à considérer les conduites d'intimidation hypothétiques *moins* acceptables qu'ils le croyaient initialement lorsque les circonstances de l'incident sont changées.

Pour Nucci (2001), il s'avère important que le contenu des activités visant à promouvoir le développement de l'empathie et de la prosocialité permette de remettre en question la façon dont les jeunes coordonnent leurs croyances normatives. Par exemple, en matière d'intimidation scolaire, il pourrait être pertinent de discuter de la façon dont l'application de certains standards de conduite (par exemple, les normes en matière de plaisanteries) à l'extérieur du groupe de pairs, ou dans un contexte discriminatoire, peut transgresser des principes moraux auxquels même les jeunes qui intimident se disent généralement attachés. De telles activités, qui reposent sur la création de conflits cognitifs et la modélisation du raisonnement sociomoral, conduiraient à une meilleure compréhension de la portée des règles transgressées (Nucci, 2001). Cette approche contribuerait également à préserver le sentiment d'appartenance des jeunes qui intimident à leur communauté scolaire, les plaçant ainsi dans une position où il s'avère avantageux pour eux et attendu par leurs pairs qu'ils respectent les normes en vigueur dans l'environnement scolaire (Ahmed et Braithwaite, 2006).

Finalement, certains chercheurs, dont Gini (2010) ainsi que Van der Velden et ses collègues (2010a), recommandent de s'attarder à l'effet du désengagement moral sur la conduite des élèves au travers de l'adoption de croyances normatives leur permettant de justifier des conduites d'intimidation. Or, Pozzoli, Gini & Vieno (2012) rappellent que l'on sait très peu sur la façon dont se développe le désengagement moral en relation avec les comportements d'intimidation. De plus, Van der Velden et ses collègues (2010b) ont montré que les distorsions cognitives qui excusent la transgression découleraient de l'adoption de conduites antisociales plus souvent qu'elles ne la précèderaient. Il convient donc d'en apprendre davantage avant d'aller au-delà de visées préventives, qui touchent spécifiquement la légitimation des dynamiques d'intimidation, et d'implanter dans les écoles des programmes qui cherchent à contrer les conduites d'intimidation par le biais de la modification de croyances normatives de ce type.

En somme, pour mieux comprendre le lien entre la désensibilisation morale et l'agression entre pairs et contribuer au développement d'interventions adaptées, les études à venir devraient s'intéresser aux caractéristiques des environnements scolaires qui affaiblissent la relation entre la désensibilisation morale et la légitimation de l'intimidation. À ce sujet, Barchia et Bussey (2011a) rapportent dans une étude exploratoire que lorsque l'on tient compte du sentiment d'efficacité collective quant à la mise en place d'un climat prosocial en classe, le désengagement moral ne serait que marginalement associé avec l'attitude d'adolescents envers les victimes d'intimidation. Ces derniers résultats rappellent le caractère essentiellement contextuel de la relation étudiée. La collecte de connaissances additionnelles à ce sujet pourrait bénéficier de la conception d'un instrument de mesure de la désensibilisation morale qui tienne compte à la fois de la nature des

croyances normatives servant à légitimer les dynamiques d'intimidation et des conditions qui contribuent à leur priorisation en dépit des normes de la morale.

Limites

Cette recherche doctorale montre qu'à l'adolescence, la désensibilisation morale est reliée négativement à l'intervention en faveur d'élèves intimidés et reliée positivement aux conduites qui facilitent activement ou passivement l'intimidation. De plus, elle informe sur la nature d'impératifs qui motivent la légitimation d'incidents d'intimidation pour différents profils d'adolescents impliqués. Cependant, il convient de faire état de certains éléments qui limitent la généralisation des résultats obtenus.

Sur le plan conceptuel, cette recherche fait appel à un concept nouveau, celui de la désensibilisation morale, qui permet d'apprécier différentes explications des raisonnements mettant contextuellement à l'arrière-plan des principes moraux reconnus comme valables au profit d'autres impératifs. Bien que la nécessité d'une plus grande homogénéité conceptuelle ait été jugée nécessaire afin de favoriser la contribution du champ de la morale à la lutte contre la violence (Arsenio et Lemerise, 2004; Tisak, Tisak et Goldstein, 2006), les concepts de désengagement moral et de subordination du domaine moral sont issus d'approches théoriques que plusieurs jugent concurrentes. Une telle tentative de rapprochement théorique bien qu'elle semble souhaitable pour encourager les retombées pratiques des connaissances morales, peut cependant s'avérer une entreprise périlleuse, comme semblent l'indiquer les échanges de membres de la communauté scientifique au sujet d'une tentative antérieure de rapprochement de la théorie des domaines de la connaissance sociale et du modèle du traitement de l'information sociale (Arsenio et Lemerise, 2004; Dodge et Rabiner, 2004). Ainsi, bien que la mise en relation de ces traditions de recherche facilite la compréhension du phénomène de l'intimidation scolaire, des analyses supplémentaires s'imposent avant de considérer son application dans l'explication d'autres conduites transgressives.

Tel que spécifié dans les articles présentant les résultats de cette thèse, on note également certaines limites sur le plan méthodologique. Il convient de rappeler qu'en ce qui a trait à l'évaluation par le biais de la nomination par les pairs des conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation, certains facteurs, dont le sexe du répondant et son statut social, peuvent avoir influencé la façon dont celui-ci interprète les interactions sociales dont il est témoin à l'école (Archer, 2004). Les caractéristiques de la relation entre les répondants ont également été identifiées comme une limite de l'identification sociométrique lorsqu'elle est menée à l'école (Poulin et Dishion, 2008).

De plus, la taille de l'échantillon d'élèves impliqués dans des incidents d'intimidation qu'il a été possible d'identifier n'a pas permis d'étudier séparément le raisonnement moral des jeunes des deux genres, ni d'attribuer tous les profils de conduite du PRQ (Salmivalli, et al., 1996). Ainsi, des recherches subséquentes devraient s'attarder au raisonnement moral des adolescents qui prennent la défense de pairs intimidés et des adolescentes qui contribuent activement aux incidents d'intimidation. En effet, l'adoption de conduites qui contreviennent aux stéréotypes de genre pourrait être associée à un développement moral qui diffère de celui de la majorité (Hart et Fegley, 1995). Aussi, bien que les analyses menées dans le cadre du troisième article montrent que le raisonnement sociomoral des jeunes qui initient des incidents d'intimidation présente certaines différences avec celui des jeunes qui se joignent à l'intimidation, il demeure nécessaire de mieux comprendre comment leur conception des incidents d'intimidation diffère, ce qu'il a seulement été possible de réaliser partiellement. Un échantillon plus imposant d'élèves impliqués dans des incidents d'intimidation aurait également permis de rendre compte de l'influence concurrente d'un plus grand nombre de facteurs, dont celle de la perception du climat scolaire, qui a été collectée pour comparer les deux établissements, et permis un traitement hiérarchique des différents aspects du raisonnement moral.

Finalement, afin de poursuivre l'étude de la contribution de la désensibilisation morale à l'explication des conduites adoptées lors d'incidents d'intimidation, il conviendrait de chercher à intégrer davantage les savoirs moraux liés à la légitimation des dynamiques d'intimidation à l'étude d'autres facteurs d'influence associés spécifiquement aux différents rôles, dont le sentiment d'efficacité chez les défenseurs (Gini et al., 2007; Pöyhönen, Juvonen et Salmivalli, 2010), la peur de voir l'intimidateur se retourner contre soi chez le témoin passif (Nishia et Juvonen, 2005), le désir d'appartenance chez les jeunes qui soutiennent l'intimidateur (Olthof et Goossens, 2008) et l'importance du statut social chez l'intimidateur (Caravita, Di Blasio et Salmivalli, 2009). Nous croyons ultimement que la démarche et les résultats dont la présente thèse fait état pourront aider à poursuivre les efforts en ce sens.

Conclusion générale

En somme, après plus de trente ans de recherche et d'effort de prévention, l'intimidation scolaire demeure une difficile réalité pour plusieurs jeunes. L'éradication de toute conduite agressive ou coercitive dans les rapports qu'entretiennent les adolescents peut être considérée comme une entreprise idéaliste. Néanmoins, la légitimation des dynamiques d'intimidation est une dimension du phénomène à laquelle il est souhaitable de s'attarder pour éviter que les plus forts ne s'en prennent impunément aux plus faibles.

Lorsqu'elle est abordée dans une perspective morale, la légitimation des dynamiques d'intimidation est tributaire de processus qui conduisent à reléguer à l'arrière-plan des principes moraux reconnus comme valables au profit d'autres impératifs lorsque la perception du contexte rend un tel processus désirable ou nécessaire. La désensibilisation morale au regard des dynamiques d'intimidation peut être rencontrée sous différentes formes chez les élèves impliqués dans des incidents d'intimidation à l'école. En premier lieu, les croyances normatives permettant de justifier des actes transgressifs, conjointement avec le sexe des répondants, différencient les élèves qui intimident et ceux qui facilitent activement ou passivement l'intimidation des élèves qui interviennent en faveur de pairs intimidés. En second lieu, les élèves qui intimident mettent plus souvent de l'avant des impératifs issus du domaine des croyances normatives conventionnelles, comme les normes de leur groupe et la réaction des adultes en position d'autorité, auxquelles ils subordonnent les principes moraux concernant le bien-être d'autrui. Quant aux témoins passifs, ils ont davantage tendance à considérer les incidents d'intimidation comme relevant du domaine des connaissances normatives personnelles, ce qui implique qu'il soit préférable d'en laisser le déroulement et les retombées à la discrétion des jeunes directement impliqués.

Ces résultats mettent en valeur le fait que même si la grande majorité des adolescents se dit opposée aux dynamiques d'intimidation, ce qui comprend une forte proportion des adolescents identifiés par leurs pairs pour leurs conduites d'intimidation, ceux-ci ont besoin d'être soutenus dans la coordination des attentes grandissantes de ses pairs, de leurs enseignants et de la société en générale dans l'actualisation de leurs principes moraux lors de situations qui leur permettraient de satisfaire leurs besoins au dépend d'autrui. Ainsi, l'adoption d'une perspective morale, lorsqu'elle dépasse la justification de mesures punitives draconiennes, offre également des avenues pour aborder les dynamiques d'intimidation du point de vue des adolescents. Or, ce n'est qu'en aidant les adolescents à développer leur raisonnement moral autonome qu'il sera possible de les amener à mettre un terme à la légitimation des dynamiques d'intimidation par les pairs à l'école et ainsi assurer le bien-être et la réussite de tous les membres des communautés scolaires.

Les objectifs poursuivis dans le cadre de cette thèse contribuent ainsi à la consolidation des fondements moraux de l'explication du rôle des croyances légitimant l'agression dans l'adoption de conduites agressives sur les plans conceptuel et empirique. De plus, leur traitement suivant les paradigmes de la recherche en psychopédagogie, soit celui des processus d'apprentissage formels et informels en contexte éducatif, a permis d'identifier des opportunités concrètes pour le domaine de la moral d'influencer la prévention de la violence en milieu scolaire. Nous espérons ultimement que cet effort saura encourager davantage d'initiatives de recherche et d'intervention aux visées similaires.

Références

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues, 62*, 347-370.
- Anderson, E.M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 499-517.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International, 27*, 339-351.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions, and attitudes in bully-victim incidents. *School Psychology International, 26*, 545-562.
- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(6), 1423-1440.
- Archer, J. (2001). A Strategic Approach to Aggression. *Social Development, 10*, 267–271.
- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology, 8*, 291-322.
- Archer, J., & Coyne, S.M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*(3), 212-230.
- Arsenio, W.F., Gold, J., & Adams, E. (2004). Adolescents' emotion expectancies regarding aggressive and nonaggressive events: Connections with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology, 89*, 338-355.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development, 75*, 987-1002.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behavior and development (vol. 1, p. 45-103)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 193-209.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 364-374.

- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 125-135.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D.G., & Konold, T.R. (2009). Validity of Three School Climate Scales to Assess Bullying, Agressive Attitude. *School Psychology Review, 38*, 338-355.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011a). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior, 37*, 107-120.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011b). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 289-297.
- Baron, L., Straus, M.A., & Jaffee, D. (1987). Legitimate violence, violent attitudes, and rape: a test of the cultural spillover theory. In R.A. Prentky & V.L. Quincey (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences (pp. 78-110)*. New York: New York Academy of Sciences.
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying. *Journal of School Violence, 4*, 49-61.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*, 837-856.
- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development, 45*, 104-124.
- Berkowitz, A. D. (2007). Fostering healthy norms to prevent violence and abuse : The social norms approach. In K. Kaufman (Eds.), *The preventing sexual violence and exploitation: A sourcebook*. Fitchburg, MA : Neari Press.
- Berndt, T.J. (2004). Children's Friendships: Shifts Over a Half-Century in Perspectives on their Development and their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 206-223.
- Birnbaum, A.S., Lytle, L.A., Hannan, P.J., Murray, D.M., Perry, C.L., & Forester, J.L. (2003). School Functioning and Violent Behavior among Young Adolescents: A Contextual Analysis. *Health Education Research, 18*, 389-403.
- 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.
- Blasi, A. (1980). Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature. *Psychological Bulletin, 88*, 1-45.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. In G.G. Noam & T.E. Wren (Eds.), *The moral self*. Cambridge: MIT Press.
- Boardley, I., & Kavussanu, M. (2007). Development and Validation of the Moral Disengagement in Sport Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 608-628.

- Bordens, K.S., & Abbott, B.B., 2002. *Research design and methods: a process approach (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Boulton, M. (2008). Pupils' Perceptions of Bullying and Disruptions to Concentration and Attention to School Work. *Pastoral Care in Education, 26*, 83-89.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 32*, 69-86.
- Bradshaw, C.P. (2013). Preventing bullying through positive behavioral interventions and supports (PBIS): A multi-tiered approach to prevention and integration. *Theory into Practice, 52*, 288–295.
- Bradshaw, C.P. (2015). Translating Research to Practice in Bullying Prevention. *American Psychologist, 70*(4), 323-332.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., & O'Brennan, M.L. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors : The influence of school context. *American Journal of Community Psychology, 43*, 204-220.
- Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N. et Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children social cognitions in hypothetical provocation situations. *Social Development, 8*, 41-51.
- Calvete, E., & Orue, I. (2011). The Impact of Violence Exposure on Aggressive Behavior through Social Information Processing in Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*, 38-50.
- Camodeca, M., & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 186-197.
- Cappadocia, M.C., Craig, W., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, Stability, and Risk Factors During Adolescence. *Canadian Journal of School Psychology, 28*, 171-192.
- Caprara, G.V., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist, 7*, 64-70.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*, 140-163.
- Caravita, S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior, 38*, 456-468.
- Card, N.A., & Hodges, E.V. (2006). Shared Targets for Aggression by Early Adolescent Friends. *Developmental Psychology, 42*(6), 1327-1338.
- Carlo, G., & Hardy, S. A. (2005). Identity as a Source of Moral Motivation. *Human Development, 48*, 232–256.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology Education, 12*.
- Cassidy, T., & Taylor, L. (2005). Coping and psychological distress as a function of the bully/victim dichotomy in older children. *Social Psychology of Education, 8*, 249-262.

- Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.) New Jersey: Erlbaum.
- Colby, A., Gibbs, J., Lieberman, M., & Kohlberg, L. (1983). *A Longitudinal Study of Moral Judgment: A Monograph for the Society of Research in Child Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Connors-Burrow, N., Johnson, D. L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., & Gargus, R. (2009). Adults Matters: Protecting Children from Negative Impacts of Bullying. *Psychology in the Schools, 46*(7), 593-604.
- Cornell, D.G., & Limber, S.P. (2015). Law and Policy on the Concept of Bullying at School. *American Psychologist, 70*(4), 333-343.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Young people's health in context: Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie (Ed.), *Health Behavior in School-aged Children Study*. World Health Organisation.
- Craig, W., Pepler, D.J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*, 22-36.
- Crane, D., & Tisak, M. S. (1995). Mixed-Domain Events: The Influence of Moral and Conventional Components on the Development of Social Reasoning. *Early Education and Development, 6*, 169-180.
- Crane-Ross, D., Tisak, J., & Tisak, M. S. (1998). Aggression and Conventional Rule Violation among Adolescents: Social-Reasoning Predictors of Social Behavior. *Aggressive Behavior, 24*, 347-365.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- DeRosier, M.E., & Mercer, S.H. (2009). Perceived Behavioral Atypicality as a Predictor of Social Rejection and Peer Victimization: Implications for Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Psychology in the Schools, 46*, 375-387.
- Desbiens N. & Demers, S. (2006). L'entraînement à l'empathie. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention (1ere éd., p. 271-279)*. Montréal: Gaétan Morin éditeur.
- Dishion, T.J., Dodge, K.A., & Lansford, J.E. (2008). Deviant by Design: Risks Associated with Aggregating Deviant Peers into Group Prevention and Treatment Programs. *Prevention Researcher, 15*, 8-11.
- Dodge, K. A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Dodge, K.A., & Pettit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*, 349-371.
- Dodge, K.A., & Rabiner, D.L. (2004). Returning to Roots: On Social Information Processing and Moral Development. *Child Development, 75*(4), 1003 - 1008.

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Dolan, M.C., & Fullam, R.S. (2010). Moral/conventional transgression distinction and psychopathy in conduct disordered adolescent offenders. *Personality and Individual Differences*, 49, 995-1000.
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In R. J. Davidson & A. Harrington (Eds), *Visions of compassion : Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (p. 131-164). London: Oxford University Press.
- Erath, S.A., Flanagan, K.S., & Bierman, K.B. (2008). Early Adolescent School Adjustment: Contributions of Friendship and Peer Victimization. *Social Development*, 17, 853-870.
- Espelage, D.L., Holt, M.K., & Henkel, R.R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2008). Current Perspectives on Linking School Bullying Research to Effective Prevention Strategies. In T.W. Miller (Ed.), *School Violence and Primary Prevention*.
- Feder, L. (2007). Bullying as a public health issue. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51, 491-494.
- Ferguson, C.J., & Kilburn, J. (2009). The Public Health Risks of Media Violence: A Meta-Analytic Review. *Journal of Pediatrics*, 154, 759-763.
- Ferguson, C.J., Miguel, C.S., Kilburn, J.C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414.
- Field, A.P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Fontaine, R. (2009). Violence et intimidation scolaire. In B. H. Schneider (Ed.), *Conduites agressives chez l'enfant*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Forrest, S., & McGuckin, C. (2002). *Adult Indirect Aggression: Do Men 'Catch Up' With Women in Using Indirect Aggression?* Paper presented at the Annual Conference of the British Psychological Society, Blackpool.
- Frimer, J.A., & Walker, L.J. (2009). Reconciling the Self and Morality: An Empirical Model of Moral Centrality Development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669-1681.
- Frisen, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons for Victimization and Experience of Adults' Response. *Educational Studies*, 34, 105-117.
- Frisen, A., Jonsson, A., & Persson, C. (2007). Adolescent's Perception of Bullying: Who is Victim? Who is Bully? What can be Done to Stop Bullying? *Adolescence*, 34, 805-812.
- Garandeau, C.F., & Cillessen, A.H.N. (2006). From Indirect Aggression to Invisible Aggression: A Conceptual View on Bullying and Peer Group Manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798-816.

- Georgiou, S.N. (2008). Parental Style and Child Bullying and Victimization Experiences at School. *Social and Psychological Education, 11*, 213-227.
- Gert, B. (2005). *Morality: Its nature and justification*. New York: Oxford University Press.
- Gini, G. (2005). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior, 32*(6), 528-539.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528-539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007a). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007b). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617-638.
- 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*, 56-68.
- Goldstein, S.E., & Tisak, M.S. (2010). Adolescents' social reasoning about relational aggression. *Journal of Child and Family Study, 19*, 471-482.
- Goossens, F., Olthof, T., & Dekker, P.H. (2006). New Participant Role Scales: Comparison Between Various Criteria for Assigning Roles and Indications for Their Validity. *AGGRESSIVE BEHAVIOR, 32*, 343-357.
- Gouvernement du Québec (2012). Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, Québec.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R.J. Davidson, K.R. Scherer, & H.H. Goldsmith (Eds), *Handbook of affective sciences* (p. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Hardy, S.A. (2006). Identity, Reasoning, and Emotion: An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation. *Motivation & Emotion, 30*, 207-215.
- Hardy, S.A., & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action? *Child Development Perspectives, 5*(3), 212-218.
- Harvey, R.J., Fletcher, J., & French, D. J. (2001). Social Reasoning: a Source of Influence on Aggression. *Clinical Psychology Review, 21*(3), 447-469.
- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Altruism and caring in adolescence: Relations to moral judgment and self-understanding. *Child Development, 66*, 1346-1359.
- Hawkins, D.L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*, 512-527.

- Hawley, P.H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill Palmer Quarterly*, 493, 279-309.
- Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully-victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Helwig, C.C., & Turiel, E. (2003). Children's Social and Moral Reasoning. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Hodges, E.V., Card, N.A., & Isaacs, J. (2003). Learning of aggression in the home and the peer group. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Eds.), *International Handbook of Research on Violence*. New York: Westview Press.
- Hoffmann, M.L. (2000). *Empathy and moral development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Holt, M., Finkelhor, D., & Kantor, G. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, 36, 345-360.
- Horn, S. (2003). Adolescents' reasoning about exclusion from social groups. *Developmental Psychology*, 39, 71-86.
- Horn, S. (2006). Group status, group bias, and adolescents' reasoning about the treatment of others in school contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 208-218.
- HBSC (2010). *The Health of Canada's Youth: a Mental Health Focus*. Ontario, Canada.
- Huesmann, L.R., & Guerra, N.G. (1997). Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.
- Hunt, C. (2007). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12, 21-26.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonnano, R.A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11.
- Hymel, S., Schonnet-Reichl, K.A., Bonanno, R.A., Vaillancourt, T., & Rocke-Henderson, N. (2010). Bullying and morality. Understanding how good kids behave badly. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: an international perspective (p. 101-118)*. New York, NY: Routledge.
- Isaacs, J., Hodges, E.V., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization: A follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2, 387-397.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). Rapport de validation du questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires Université de Montréal, GRES.
- Janosz, M., Pascal, D., & Bouthillier, C. (2009a). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises: portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.

- Janosz, M., Pascal, D., & Bouthillier, C. (2009b). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A., 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), p.14-26.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A., 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), p.112-133.
- Jolliffe, D. & Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer Influence in Involuntary Social Groups: Lessons from Research on Bullying. In M.J. Prinstein & K.A. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth*. New York: Guilford Press.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and Self-Concept: Connections to Bully-Victim Problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278.
- Keller, M., Lourenco, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Kerbs, J., & Jolley, J. (2007). The Joy of Violence: What About Violence is Fun in Middle-School? *American Journal of Criminal Justice*, 32, 12-29.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., & Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's Reasoning About Social Inclusion and Exclusion in Gender and Race Peer Group Contexts. *Child Development*, 72, 174-186.
- Killen, M., Stangor, C., Price, S., Horn, S., & Sechrist, G.B. (2004). Social reasoning about racial exclusion in intimate and non-intimate relationships. *Youth & Society*, 24, 293-322.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hower, A. (1983). *Moral Stages : a Current Formulation and a Response to Critics*. New York: Basel.
- Krebs, D.L., & Denton, K. (2005). Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model. *Psychological Review*, 112(3), 629-649.
- Krettenauer, T., & Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489-506.

- Krettenauer, T., Jia, F., & Mosleh, M. (2011). The role of emotion expectancies in adolescents' moral decision making. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 358-370.
- Krug, E., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (2002). World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization.
- Land, D. (2003). Teasing Apart: Secondary Students' Conceptualizations of Peer Teasing, Bullying and Sexual Harassment. *School Psychology International, 24*, 147-165.
- Leadbeater, B.J., Banister, E.M., Ellis, W.E., & Yeung, R. (2007). Victimization and relational aggression in adolescent romantic relationships: The influence of parental and peer behaviors, and individual adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 359-372.
- Leenders, I., & Brugman, D. (2005). Moral/Non-Moral Domain Shift in Young Adolescents in Relation to Delinquent Behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 65-79.
- Lepage, C., Marcotte, D., & Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation, 32*, 227-246.
- 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), p.89-112.
- Lindle, J.C. (2008). School safety: Real or imagined fear? *Educational Policy, 22*, 28-44.
- Lourenço, O. (2014) Domain Theory : A Critical Review. *New Ideas in Psychology, 32*, p.1-17.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (2009). Academic Competence for Adolescents Who Bully and Who Are Bullied. *The Journal of Early Adolescence, 29*, 862-893.
- Macklem, G.L. (2003). *Bullying and Teasing: Social Power in Children's Groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Malti, T., & Buchmann, M. (2009). Socialization and Individual Antecedents of Adolescents' and Young Adults' Moral Motivation. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(2), 138-149.
- Malti, T., Gasser, L. & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior, 35*, 90-102.
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's Peer Victimization, Empathy, and Emotional Symptoms. *Child Psychiatry and Human Development, 41*, 98-113.
- Manning, M.A., & Bear, G.G. (2002). Are children's concerned about punishment related to their aggression? *Journal of School Psychology, 40*, 523-539.
- Mason, K.L. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in Schools, 45*, 323-348.
- McGrath, M.J. (2007). *School Bullying: Tools for Avoiding Harm and Liability*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Menesini, E., & Camodeca, M (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.
- 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, 515-530.
- Merrell, Kenneth W., Gueldner, Barbara A., Ross, Scott W., & Isava, D.M. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Minnameier, G. (2010). The problem of moral motivation and the happy victimizer phenomenon: Killing two birds with one stone. In B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.F., & Coyne, I. (2009). Bullying in Different Contexts: Commonalities, Differences and the Role of Theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Mullins, D., & Tisak, M. S. (2006). Moral, conventional, and personal rules: The perspective of foster youth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 310-325.
- Murray-Close, D., Crick, N. R., & Galotti, K. M. (2006). Children's Moral Reasoning Regarding Physical and Relational Aggression. *Social Development*, 15(3), 345-372.
- Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, J. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives Pediatric Adolescence Medicine*, 158, 730-736.
- Nash, J.K., & Sung Kim, J. (2007). Patterns of Change over Time in Beliefs Legitimizing Aggression in Adolescents and Young Adults: Risk Trajectories and Their Relationship with Serious Aggression. *Social Work Research*, 31, 231-240.
- Neal, J.W. (2007). Why Social Network Matter: A Structural Approach to the Study of Relational Aggression in Middle Childhood and Adolescence. *Child and Youth Care Forum*, 36, 195-211.
- Neal, J.W. (2010). Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: Burning bridges or building them? *The Journal of Early Adolescence*, 30, 122-137.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., & Griffiths, J.A. (2008). Effects of Group Norms on Children's Intentions to Bully. *Social Development*, 17(4), 889-907.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive Behavior*, 36, 195-204.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435-450.

- Nucci, L.P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nucci, L.P. (2002). The Development of Moral Reasoning. In G. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Child Cognitive Development*. Oxford Blackwell.
- Nunner-Winkler, G. (1993). The Growth of Moral Motivation. In G. G. Noam & T. Wren, E. (Eds.), *The Moral Self*. New Baskerville: MIT Press.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education, 36*(4), 399-414.
- Obermann, M.-L. (2011a). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior, 37*, 133-144.
- Obermann, M.-L. (2011b). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*, 239-257.
- O'Brennan, M.L., Bradshaw, C., & Sawyer, A. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies victims and bully-victims. *Psychology in the School, 46*, 100-115.
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development, 17*, 24-46.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520-538.
- Ortega, R., & Lera, M.-J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior, 26*, 113-123.
- Osofsky, H.J., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2005). The Role of Moral Disengagement in the Execution Process. *Law and Human Behavior, 29*(4), 371-393.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). Guess What I Just Heard! Indirect Aggression among Teenage Girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67-83.
- Peeters, M., Cillessen, A.H.N., & Scholte, R.H.J. (2009). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1041-1052.
- Perren, S. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 195-209.
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T. & Hymel, S. (2011). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology, 29*, 1-20.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Poulin, F. & Dishion, T.J. (2008). Methodological Issues in Use of Peer Sociometric Nominations with Middle School Youth. *Social Development, 17*, 908.

- Pornari, C.D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*, 81-94.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 143-163.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology.*
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior, 38*, 378–388.
- Prinstein, M.J., & Cillessen, A.H.N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 310-342.
- Putallaz, M., Grimes, L.C., Foster, J.K., Kupersmidt, J.B., Coie, J.D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*, 523–547.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rest, J. (1984). The major components of morality. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds), *Morality, Moral behavior, and Moral development* (p. 24-40). New York : Wiley.
- Ribeau, D. & Eisner, M. (2010). Are moral disengagement, neutralization techniques, and self-serving cognitive distortions the same? *International Journal of Conflict and Violence, 4*, 298-315.
- Richardson, C.B., Mulvey, K.L., & Killen, M (2012). Extending Social Domain Theory with a Process-Based Account of Moral Judgments. *Human Development, 55*, 4-25.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and Their Implications. *School Psychology International, 25*, 287-300.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: how parents and educators can reduce bullying at school*. Victoria: Blackwell.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26*, 425-440.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development, 15*, 176-204.
- Rodkin, P.C., Espelage, D.L., Hanish, L. (2015). A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist, 70*, 311-321.
- Roland, E., & Galloway, D. (2004). Professional Cultures in Schools With High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement 15*, 241-260.
- Ruthland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science, 5*, 279-291.

- Rutter, A., & Hine, D. W. (2005). Sex differences in workplace aggression: An investigation of moderation and mediation effects. *Aggressive Behavior, 31*, 254–270.
- Ryan, W., & Smith, J.D. (2009). Anti-bullying Programs in Schools: How Effective are Evaluation Practices? *Prevention Science, 10*, 248–259.
- Salmivalli, C. (2002). Is There an Age Decline in Victimization by Peers at School? *Educational Research, 44*(3), 269-277.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246-258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
- Schuster, B. (2001). Rejection and Victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In J. Juvonen & S. Graham (Eds), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (p. 290-309). New York: Guilford Press.
- Shantz, C.U. & Hartup, W.W. (1995). *Conflict in Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sijtsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). An Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behavior, 35*, 57-67.
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147–154.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory : Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In J Smetana & M. Killen (Éds), *Handbook of moral development* (p. 119-154). New York : Erlbaum.
- Smetana, J., Campione-Barr, N, & Metzger, A. (2006). Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts *Annual Review of Psychology, 57*, 255-284.
- Smetana, J., Killen, M., & Turiel, E. (1991). Children's Reasoning about Interpersonal and Moral Conflicts. *Child Development, 62*, 629-644.
- Smetana, J., & Turiel, E. (2005). Moral Development During Adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence*. Cornwall: Blackwell.

- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*, 98-103.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its Nature and Impacts in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying : A cross-national perspective*. London : Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How Successful can Interventions Be?* Cambridge: University of Cambridge.
- Solberg, M.E., Olweus, D., & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*, 441-464.
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or Thinkers? *The Psychologist, 14*, 530-534.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 443-456.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2001). Components of Machiavellian Beliefs in Children: Relationships with Personality. *Personality and Individual Differences, 30*, 137-148.
- Sutton, J., & Smith, P.K. (1999). Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435-450.
- Swearer, S.M., & Doll, B. (2001). Bullying in Schools: An Ecological Framework. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 7-23.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Research, 39*, 38-47.
- Tangney, J.P., Stuewig, J., & Mashek, D.J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *The Annual Review of Psychology, 345-372*.
- Thornberg, R. (2010). School children's representations of bullying causes. *Psychology in the Schools, 47*, 311-327.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*(3), 475-483.
- Ting, L., Sanders, S., & Smith, P. L. (2002). The teachers' reactions to school violence scale: Psychometric properties and scale development. *Educational and Psychological Measurement, 62*, 1006-1019.
- Tisak, M.S., & Jankowski, A.M. (1996). Societal rule evaluations: Adolescent offenders' reasoning about moral, conventional, and personal rules. *Aggressive Behavior, 22*, 195-207.

- Tisak, M.S., Lewis, T., & Jankowski, A.M. (1997). Expectations and Prescriptions for Responding to Peer Aggression: the Adolescent Offender's Perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 1459-1160.
- Tisak, M.S., & Tisak, J. (1996). Expectations and Judgments Regarding Bystanders' and Victims' Responses to Peer Aggression among Early Adolescents. *Journal of Adolescence*, 19, 383-392.
- Tisak, J., Tisak, M.S., & Goldstein, S. (2006). Aggression, delinquency, and morality: A social-cognitive perspective. In J. Smetana & M. Killen (Éds), *Handbook of Moral Development* (p. 611-629). New York: Erlbaum.
- Tisak, M.S., & Turiel, E. (1984). Children's Conception of Moral and Prudential Rules. *Child Development*, 55, 11030-11039.
- Tisak, M., & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24, 352-357.
- Tratoré, I., Riberdy, H. & Pica, L.A. (2012). Violence et problèmes de comportement. *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011*. St-Foy: Institut de la statistique du Québec.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). Thoughts about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23, 136-154.
- Twemlow, S.W., & Sacco, F.C. (2008). *Why School Anti-Bullying Programd Dont't Work*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Twenge, J. M., Baumeister, R.F., DeWall, C. N., Ciarocco, N.J., & Bartels, J. M. (2007). Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56-66.
- Underwood, M. K. (2003). *Social Aggression among Girls*. New York: Guilford Press.
- Unnever, J.D., & Cornell, D.G. (2003). The Culture of Bullying in Middle School. *Journal of School Violence*, 2, 5-27.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2010a). Effects of EQUIP for Educators on students' self-serving cognitive distortions, moral judgment, and antisocial behavior. *Journal of Research in Character Education*, 8, 77-95.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2010b). Moral cognitive processes explaining antisocial behavior in young adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 292-301.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J.K. (2010). The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences. *Child Development, 81*, 480-486.
- Villanueva, F., Bilbao, R.D., & Revilla Castro, J.C. (2006). La légitimation de la violence à la télévision et dans la vie sociale. *Violence dans les médias: Les Politiques sociales*.
- Vreeman, M.C., & Carroll, A.E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archive Pediatric Adolescence Medicine, 161*,
- Wainryb, C. (2000). Values and Truth: the Making and Judging of Moral Decisions. In M. Laupa (Ed.), *Rights and Wrongs: How children Evaluate the World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wainryb, C. (2004). "Is" and "Ought": Moral judgments about the world as understood. *New Directions for Child and Adolescent Development, 103*, p.3-18.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of their Sociometric Status, Empathy and Social Problem- Solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 367-385.
- Werner, N.E., & Nixon, C. L. (2005). Normative Beliefs and Relational Aggression: An Investigation of the Cognitive Bases of Adolescent Aggressive Behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 229-243.
- Werner, N.E., & Hill, L. G. (2010). Individual and Peer Group Normative Beliefs about Relational Aggression. *Child Development, 81*, 826-836.
- White, J., Bandura, A., & Bero, L. (2009). Moral Disengagement in the Corporate World. *Accountability in Research, 16*, 41-74.
- Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health Care, 41*, S14-S21.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J., Smits, M., Koot, H., & Goossens, F. (2010). Peer Group Affiliation of Children: The Role of Perceived Popularity, Likeability, and Behavioral Similarity in Bullying. *Social Development, 19*, 285-303.

Annexe 1. Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

ÉTUDE SUR LES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INTIMIDATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE

CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS POUR LEUR ENFANT

Chercheur : Caroline Levasseur, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Nadia Desbiens, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Objectifs de la recherche

Le présent projet de recherche porte sur les perceptions, les opinions et les attitudes des adolescents au sujet de l'intimidation scolaire dans le but de mieux comprendre ce phénomène qui peut nuire au climat scolaire et au bien-être des élèves.

Ce que cela implique pour votre enfant

La participation à cette recherche consiste à répondre en classe à un questionnaire sur les perceptions, les opinions et les attitudes au sujet de comportements d'intimidation scolaire hypothétiques et de comportements d'intimidation scolaires observés à l'école. L'étude devrait être complétée à l'intérieur d'une heure.

Ce que cela implique pour vous

Ce projet de recherche ne requiert aucune participation active de votre part.

Confidentialité

Les renseignements qui nous seront donnés demeureront confidentiels et anonymes. Chaque participant se verra attribuer un code d'identification et seuls la chercheuse principale et ses assistants auront accès aux informations personnelles recueillies dans le cadre de cette étude. Aucun questionnaire complété ne sera lu par un autre élève, un enseignant, un parent ou à la direction de l'école. Aucune information permettant d'identifier les participants d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas d'identifier les participants pourront être conservées après cette date. Enfin, les résultats finaux de l'étude vous seront fournis sur demande.

Avantages et inconvénients

En complétant notre questionnaire, les participants pourront contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine et avoir l'occasion de mieux se connaître. Toutefois, il est possible que le fait de réfléchir à l'intimidation scolaire suscite des questions ou des souvenirs désagréables chez certains participants. Si cela se produit, la chercheuse sera disponible pour répondre aux questions et référer l'élève à une personne-ressource à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Droit de retrait

La participation à cette étude est entièrement volontaire. Votre enfant restera libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si un répondant décide de se retirer après la collecte des données, il peut le faire en communiquant avec la chercheuse à l'adresse courriel ci-dessous et tous les renseignements qui auront été recueillis seront détruits.

Toute plainte relative à la participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel suivante: _____

Caroline Levasseur

Pour toute question relative à la recherche ou pour retirer votre enfant du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse à l'adresse courriel suivante : _____

Prière de compléter et de retourner cette page à l'enseignant.

CONSENTEMENT

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

J'accepte que mon enfant remplisse un questionnaire dans le cadre du projet de recherche.

Nom de l'enfant : _____

Nom en lettres moulées

Signature du parent ou tuteur légal : _____

Date : _____

Annexe 2. Questionnaire

MES OPINIONS AU SUJET DE L'INTIMIDATION SCOLAIRE À L'ÉCOLE SECONDAIRE



Bonjour,

Nous nous intéressons à en connaître davantage sur les perceptions et les attitudes des adolescents au sujet de l'intimidation scolaire. Nous te demandons donc de bien vouloir compléter ce questionnaire.

Nous tenons à t'assurer que tes réponses resteront confidentielles. Ni tes camarades de classe, ni tes enseignants, ni tes parents n'auront accès à tes réponses.

Réponds à ce questionnaire le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous voulons savoir ton opinion à toi.

Avant de commencer, réponds aux questions suivantes :

Section 1. Informations personnelles

Sexe : Féminin

Masculin

Âge : _____ ans

Code de recherche : XXX _____

Ensuite, prend connaissance de cette définition de l'intimidation scolaire. C'est à cette définition que tu dois te référer tout au long du questionnaire.

Ce que l'on entend par « intimidation ».

Il s'agit d'intimidation lorsqu'un élève qui peut difficilement se défendre se fait embêter à répétition et d'une manière qui n'est pas amicale par un ou plusieurs autres élèves (ex : bousculades, insultes, exclusion, rumeurs, menaces).

Section 2. Mes opinions sur la vie à l'école

Cette section porte sur ta perception de la vie quotidienne à ton école. Pour chacune des questions ci-dessous, indique ton degré d'accord en noircissant la case correspondante. Tu ne peux noircir qu'une case par question.

<i>Dans ton école, dirais-tu que ...</i>	Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord
1. Les élèves s'entraident.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Les élèves se traitent avec respect.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De façon générale, les élèves s'entendent bien entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Dans ton école, dirais-tu que ...</i>	Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord
4. Il y a des risques de se faire agresser (se faire battre, donner des coups, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. On se fait facilement intimider (menacer, harceler, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Il y a des endroits dans l'école où les élèves ont peur d'aller.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Il y a des risques de se faire voler ses effets personnels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Beaucoup d'élèves ont peur d'autres élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. On se sent en sécurité à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Dans ton école, dirais-tu que ...</i>	Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord
10. Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Dans ton école, dirais-tu que ...</i>	Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord
13. Les règles sont justes (équitable).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Les punitions sont justes (équitable).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Les adultes font respecter les règles comme prévu au code de vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Les adultes interviennent dès qu'ils se rendent compte qu'un élève ne respecte pas les règles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Les élèves sont traités de façon juste (équitable).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Les adultes qui font la surveillance se rendent compte de ce qui se passe vraiment entre les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Section 3. Mes conceptions de l'intimidation scolaire

La section suivante porte sur tes propres opinions. Lis attentivement chaque mise en situation et réponds aux questions qui suivent.

N'hésite pas à expliquer ton opinion dans tes propres mots. Nous sommes intéressés à savoir ce que tu penses.

Situation A

Marc et Charlie partagent le même cours de français. Ils ne se tiennent jamais ensemble à l'extérieur des cours parce que Marc dit souvent que Charlie est trop gros pour jouer au soccer. Durant leur cours de français, Marc a lu devant la classe une production écrite à propos d'un ogre qui ne pouvait pas s'arrêter de manger. Il a nommé cet ogre Charlie. Cela a fait rire quelques élèves. Sauf Charlie, qui est resté silencieux. Lorsque les élèves se sont calmés, l'enseignante a poursuivi le cours normalement.

À la fin du cours de français, certains élèves ont désapprouvé le comportement de Marc alors que d'autres l'ont trouvé acceptable. Qu'en penses-tu?

Question 1 :

Selon toi, est-il acceptable d'agir comme Marc a agi? Indique ton opinion noircissant la case correspondante :

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Très acceptable	Acceptable	Un peu acceptable	Un peu inacceptable	Inacceptable	Très inacceptable

Sur quoi bases-tu cette opinion? Explique pourquoi dans tes propres mots.

Question 2 :

Selon toi, si l'enseignante était intervenue pour punir Marc, le comportement de Marc aurait-il été aussi acceptable? Indique ton opinion noircissant la case correspondante :

Je considérerais le
comportement de Marc
plus acceptable

Mon opinion
demeurerait la même

Je considérerais le
comportement de Marc **moins**
acceptable

Question 3 :

Selon toi, si les autres élèves de la classe étaient d'accord avec Marc, le comportement de Marc aurait-il été aussi acceptable? Indique ton opinion noircissant la case correspondante :

Je considérerais le
comportement de Marc
plus acceptable

Mon opinion
demeurerait la même

Je considérerais le
comportement de Marc **moins**
acceptable

Question 4 :

Selon toi, Marc devrait-il être puni pour son comportement? Si oui, quelle importance devrait avoir la punition? Indique ton opinion noircissant la case correspondante :

Aucune
punition

Une très
petite
punition

Une petite
punition

Une moyenne
punition

Une grosse
punition

Une très
grosse
punition

Situation B

Annie et Mélissa prennent le même autobus pour se rendre à l'école. C'est souvent à cet endroit qu'Annie embête Mélissa. Un matin, Mélissa étudiait sur un banc d'école près de son casier, loin du regard de la surveillante. C'est alors qu'Annie et ses amies sont venues lui demander de leur céder la place. Lorsqu'Annie a dit « Tu sais quoi faire si tu ne veux pas avoir de problèmes ce soir dans l'autobus », Mélissa a pris ses livres et est partie en silence.

Certains élèves qui regardaient la scène ont désapprouvé le comportement d'Annie alors que d'autres l'ont trouvé acceptable. Qu'en penses-tu?

Question 5 :

Selon toi, est-il acceptable d'agir comme Annie a agi? Indique ton opinion en noircissant la case correspondante :

Très acceptable Acceptable Un peu acceptable Un peu inacceptable Inacceptable Très inacceptable

Sur quoi bases-tu cette opinion? Explique pourquoi dans tes propres mots.

Question 6 :

Selon toi, si la surveillante était intervenue pour punir Annie, le comportement d'Annie aurait-il été aussi acceptable? Indique ton opinion en noircissant la case correspondante :

Je considérerais le comportement d'Annie **plus** acceptable Mon opinion demeurerait la même Je considérerais le comportement d'Annie **moins** acceptable

Question 7 :

Selon toi, si les autres élèves présents étaient d'accord avec Annie, le comportement d'Annie aurait-il été aussi acceptable? Indique ton opinion en noircissant la case correspondante :

Je considérerais le
comportement d'Annie
plus acceptable

Mon opinion
demeurerait la même

Je considérerais le
comportement d'Annie **moins**
acceptable

Question 8 :

Selon toi, Annie devrait-elle être punie pour son comportement? Si oui, quelle importance devrait avoir la punition? Indique ton opinion noircissant la case correspondante :

Aucune
punition

Une très
petite
punition

Une petite
punition

Une moyenne
punition

Une grosse
punition

Une très
grosse
punition



Section 4. Mes perception de l'intimidation à l'école

La section suivante porte sur les élèves de ta classe. Pour chacun question, noircis la case correspondant aux élèves de ta classe qui se comportent **souvent** de la façon décrite.

Tu peux choisir autant de noms que tu veux, mais tu ne peux pas te choisir toi-même.

Tu peux nommer le même élève pour plusieurs descriptions.

Si personne ne convient à la description ou si tu n'as jamais été témoin du comportement décrit, noircis la case « aucun de ces élèves » et passe à la question suivante.

1. Cet élève suit l'intimidateur lorsqu'il propose d'intimider un élève, il se joint à l'intimidation après qu'un autre élève ait commencé et il aide l'intimidateur.

Anita A.	<input type="radio"/>	Jordan J.	<input type="radio"/>	Sarah S.	<input type="radio"/>
Brian B.	<input type="radio"/>	Karine K.	<input type="radio"/>	Trinidad T.	<input type="radio"/>
Charles-Étienne C.	<input type="radio"/>	Louis-Philippe L.	<input type="radio"/>	Urik U.	<input type="radio"/>
Daniela D.	<input type="radio"/>	Mélanie M.	<input type="radio"/>	Valérie V.	<input type="radio"/>
Élise E.	<input type="radio"/>	Nadia N.	<input type="radio"/>	William W.	<input type="radio"/>
Frédéric F.	<input type="radio"/>	Olivier O.	<input type="radio"/>	Xavier X.	<input type="radio"/>
Giancarlo G.	<input type="radio"/>	Parmin P.	<input type="radio"/>	Youssef Y.	<input type="radio"/>
Hélodie H.	<input type="radio"/>	Quinn Q.	<input type="radio"/>	Zacharie Z.	<input type="radio"/>
Ian I.	<input type="radio"/>	Rosario R.	<input type="radio"/>		

Aucun de ces élèves

2. Cet élève essaie de mettre fin à un incident d'intimidation, il dit à d'autres élèves qu'il ne faut pas intimider et il encourage un élève qui se fait intimider à chercher de l'aide.

Anita A.	<input type="radio"/>	Jordan J.	<input type="radio"/>	Sarah S.	<input type="radio"/>
Brian B.	<input type="radio"/>	Karine K.	<input type="radio"/>	Trinidad T.	<input type="radio"/>
Charles-Étienne C.	<input type="radio"/>	Louis-Philippe L.	<input type="radio"/>	Urik U.	<input type="radio"/>
Daniela D.	<input type="radio"/>	Mélanie M.	<input type="radio"/>	Valérie V.	<input type="radio"/>
Élise E.	<input type="radio"/>	Nadia N.	<input type="radio"/>	William W.	<input type="radio"/>
Frédéric F.	<input type="radio"/>	Olivier O.	<input type="radio"/>	Xavier X.	<input type="radio"/>
Giancarlo G.	<input type="radio"/>	Parmin P.	<input type="radio"/>	Youssef Y.	<input type="radio"/>
Hélodie H.	<input type="radio"/>	Quinn Q.	<input type="radio"/>	Zacharie Z.	<input type="radio"/>
Ian I.	<input type="radio"/>	Rosario R.	<input type="radio"/>		

Aucun de ces élèves

3. Cet élève commence l'intimidation, il s'assure que d'autres élèves se joignent à l'incident d'intimidation et il propose de nouvelles façons pour intimider.

- | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| Anita A. | <input type="radio"/> | Jordan J. | <input type="radio"/> | Sarah S. | <input type="radio"/> |
| Brian B. | <input type="radio"/> | Karine K. | <input type="radio"/> | Trinidad T. | <input type="radio"/> |
| Charles-Étienne C. | <input type="radio"/> | Louis-Philippe L. | <input type="radio"/> | Urik U. | <input type="radio"/> |
| Daniela D. | <input type="radio"/> | Mélanie M. | <input type="radio"/> | Valérie V. | <input type="radio"/> |
| Élise E. | <input type="radio"/> | Nadia N. | <input type="radio"/> | William W. | <input type="radio"/> |
| Frédéric F. | <input type="radio"/> | Olivier O. | <input type="radio"/> | Xavier X. | <input type="radio"/> |
| Giancarlo G. | <input type="radio"/> | Parmin P. | <input type="radio"/> | Youssef Y. | <input type="radio"/> |
| Hélodie H. | <input type="radio"/> | Quinn Q. | <input type="radio"/> | Zacharie Z. | <input type="radio"/> |
| Ian I. | <input type="radio"/> | Rosario R. | <input type="radio"/> | | |

Aucun de ces élèves

4. Cet élève n'aide ni l'intimidateur ni la victime lorsqu'il est témoin d'intimidation, il reste à l'écart lorsqu'un autre élève est victime d'intimidation ou il quitte l'endroit.

- | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| Anita A. | <input type="radio"/> | Jordan J. | <input type="radio"/> | Sarah S. | <input type="radio"/> |
| Brian B. | <input type="radio"/> | Karine K. | <input type="radio"/> | Trinidad T. | <input type="radio"/> |
| Charles-Étienne C. | <input type="radio"/> | Louis-Philippe L. | <input type="radio"/> | Urik U. | <input type="radio"/> |
| Daniela D. | <input type="radio"/> | Mélanie M. | <input type="radio"/> | Valérie V. | <input type="radio"/> |
| Élise E. | <input type="radio"/> | Nadia N. | <input type="radio"/> | William W. | <input type="radio"/> |
| Frédéric F. | <input type="radio"/> | Olivier O. | <input type="radio"/> | Xavier X. | <input type="radio"/> |
| Giancarlo G. | <input type="radio"/> | Parmin P. | <input type="radio"/> | Youssef Y. | <input type="radio"/> |
| Hélodie H. | <input type="radio"/> | Quinn Q. | <input type="radio"/> | Zacharie Z. | <input type="radio"/> |
| Ian I. | <input type="radio"/> | Rosario R. | <input type="radio"/> | | |

Aucun de ces élèves

5. Cet élève s'approche pour bien voir ce qui se passe quand un élève se fait intimider, il rit et encourage l'intimidateur, par exemple en lui disant "T'as raison!".

- | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| Anita A. | <input type="radio"/> | Jordan J. | <input type="radio"/> | Sarah S. | <input type="radio"/> |
| Brian B. | <input type="radio"/> | Karine K. | <input type="radio"/> | Trinidad T. | <input type="radio"/> |
| Charles-Étienne C. | <input type="radio"/> | Louis-Philippe L. | <input type="radio"/> | Urik U. | <input type="radio"/> |
| Daniela D. | <input type="radio"/> | Mélanie M. | <input type="radio"/> | Valérie V. | <input type="radio"/> |
| Élise E. | <input type="radio"/> | Nadia N. | <input type="radio"/> | William W. | <input type="radio"/> |
| Frédéric F. | <input type="radio"/> | Olivier O. | <input type="radio"/> | Xavier X. | <input type="radio"/> |
| Giancarlo G. | <input type="radio"/> | Parmin P. | <input type="radio"/> | Youssef Y. | <input type="radio"/> |
| Hélodie H. | <input type="radio"/> | Quinn Q. | <input type="radio"/> | Zacharie Z. | <input type="radio"/> |
| Ian I. | <input type="radio"/> | Rosario R. | <input type="radio"/> | | |

Aucun de ces élèves

6. Cet élève se fait embêter à répétition et d'une manière qui n'est pas amicale par un ou plusieurs autres élèves, il est souvent isolé ou a de la difficulté à se défendre.

- | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| Anita A. | <input type="radio"/> | Jordan J. | <input type="radio"/> | Sarah S. | <input type="radio"/> |
| Brian B. | <input type="radio"/> | Karine K. | <input type="radio"/> | Trinidad T. | <input type="radio"/> |
| Charles-Étienne C. | <input type="radio"/> | Louis-Philippe L. | <input type="radio"/> | Urik U. | <input type="radio"/> |
| Daniela D. | <input type="radio"/> | Mélanie M. | <input type="radio"/> | Valérie V. | <input type="radio"/> |
| Élise E. | <input type="radio"/> | Nadia N. | <input type="radio"/> | William W. | <input type="radio"/> |
| Frédéric F. | <input type="radio"/> | Olivier O. | <input type="radio"/> | Xavier X. | <input type="radio"/> |
| Giancarlo G. | <input type="radio"/> | Parmin P. | <input type="radio"/> | Youssef Y. | <input type="radio"/> |
| Hélodie H. | <input type="radio"/> | Quinn Q. | <input type="radio"/> | Zacharie Z. | <input type="radio"/> |
| Ian I. | <input type="radio"/> | Rosario R. | <input type="radio"/> | | |

Aucun de ces élèves



Section 5. Mes attitudes personnelles

Cette dernière section porte sur tes attitudes personnelles. Pour chacune des opinions ci-dessous, indique ton degré d'accord en noircissant la case correspondante. Tu ne peux noircir qu'une case par question.

<i>Selon toi...</i>	Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord
Il est acceptable de se battre pour protéger ses amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bousculer ou donner une tape à quelqu'un est une façon de le taquiner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre quelque chose qui ne m'appartient pas est moins pire que de participer à une bataille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un jeune qui vit des moments difficiles ne devrait pas être blâmé pour les problèmes qu'il cause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est acceptable de raconter de petits mensonges car cela ne blesse personne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si un jeune cause des problèmes à l'école, c'est la faute des professeurs et surveillants qui le laissent faire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est acceptable de frapper un jeune qui dit du mal de ma famille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frapper un camarade de classe dérangeant est une façon de lui donner une leçon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un jeune n'est pas responsable des problèmes qu'il cause si personne n'essaye de l'arrêter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains jeunes doivent se faire traiter durement car ils ne comprennent pas autrement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certains jeunes se laissent taquiner méchamment parce qu'ils aiment recevoir de l'attention.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Selon toi...</i>	Très en désaccord	En désaccord	En accord	Très en accord
Il est acceptable de traiter durement un jeune qui se comporte comme un parasite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si un jeune laisse trainer ses choses, c'est de sa faute s'il se fait voler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un jeune peut « emprunter » la bicyclette de quelqu'un sans son autorisation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est plus acceptable d'insulter un camarade de classe que de le frapper.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est injuste de punir séparément les membres d'un groupe s'ils ont causé des problèmes tous ensemble.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un jeune ne peut pas être blâmé pour le langage qu'il utilise si tous ses amis utilisent le même langage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Embêter un jeune ne le blesse pas vraiment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un jeune qui est désagréable mérite d'être traité comme un animal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les jeunes qui se font pousser ou insulter ont habituellement fait quelque chose pour le mériter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est acceptable de mentir pour éviter des problèmes à ses amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre quelque chose au dépanneur sans payer est peu important lorsqu'on pense aux choses illégales que certains adultes font.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est injuste de blâmer un jeune qui a seulement eu une petite participation dans les problèmes causés par un groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque deux jeunes s'insultent, cela ne dérange pas vraiment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nous te remercions de ta collaboration!

Si tu as des questions supplémentaires, n'hésite pas à demander à la chercheuse. Pour discuter d'intimidation scolaire avec des gens qui peuvent t'aider, n'hésite pas à appeler Tel Jeune au 1-800-263-2266 ou à visiter leur site au www.teljeune.com.

