HAL
open science

L'empathie et la personnalité, des pistes pour la compréhension du harcèlement scolaire ?

Lucie Ferez

To cite this version:

Lucie Ferez. L'empathie et la personnalité, des pistes pour la compréhension du harcèlement scolaire ?. Psychologie. 2020. dumas-02967010

HAL Id: dumas-02967010

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02967010

Submitted on 14 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mention de master de « Psychologie clinique, psychopathologie et psychologie de la Santé ».

Parcours « Psychologie et Neuropsychologie des Perturbations Cognitives : Clinique de l'enfant et de l'adolescent »

L'empathie et la personnalité, des pistes pour la compréhension du harcèlement scolaire ?

Présenté par Lucie Ferez.

Réalisé sous la direction de Madame la Professeure des Universités Chrystel Besche-Richard.

Année Universitaire 2019/2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à l'ensemble des personnes qui ont contribué à la réalisation de ce Travail d'Etudes et de Recherche (TER).

En premier lieu, je souhaite remercier ma directrice de TER, Madame Chrystel Besche-Richard, pour son encadrement, son aide et ses conseils qui m'ont permis de réaliser ce travail.

Je souhaite également adresser mes remerciements à Lisa Filippone, Elodie Montreer et Stéphanie Momy pour leur contribution à la traduction du Bullying Participant Behaviors Questionnaire.

De plus, j'adresse toute ma gratitude à Violaine Kubiszewski, Roger Fontaine, Gérard Chasseigne et Emmanuel Rusch pour nous avoir transmis la version française du The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire afin de mener à bien ce travail.

Je remercie également Madame Lydie Conan, enseignante au collège Paul Eluard de Montereau Fault-Yonne, qui a gentiment accepté que je conduise les passations auprès de ses élèves au sein de sa classe. Bien sûr, j'adresse un grand merci aux élèves de quatrième et de troisième du collège pour leur participation, sans laquelle nous n'aurions pas pu conduire à bien cette recherche.

Je remercie aussi l'inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription de Montereau Fault-Yonne, Monsieur Franck Thénard-Duviver, la principale du collège Paul Eluard, Madame Eveline Alviset, ainsi que le doyen de l'UFR Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, Monsieur Frédéric Piantoni, qui ont rendu ces collaborations possibles.

RESUME

Objectif : Le harcèlement scolaire est considéré comme un problème majeur à travers le monde. Cette étude a pour objectif de favoriser la compréhension de ce phénomène en étudiant les liens entre l'implication des élèves dans le harcèlement scolaire, à travers différents rôles, et (1) les deux composants de l'empathie ainsi que (2) les dimensions de la personnalité.

Méthode : 40 collégiens (22 filles ; âge moyen = 13,85 ans, SD = 0.834) ont participé à cette étude en répondant à des questionnaires auto-rapportés afin d'évaluer leur niveau d'empathie, leur personnalité à travers les dimensions du Big Five et les rôles endossés dans le harcèlement scolaire.

Résultats : Les niveaux d'empathie cognitive et affective corrèlent négativement avec le rôle de harceleur et le rôle de spectateur. Aucune corrélation significative n'est retrouvée entre l'empathie et les rôles de défenseur et de victime. En ce qui concerne la personnalité, des corrélations négatives sont retrouvées entre le rôle de harceleur et les dimensions conscienciosité et agréabilité. De plus, le rôle d'observateur corrèle positivement avec l'extraversion. Les rôles de défenseur et de victime ne font l'objet d'aucune corrélation significative.

Conclusion : Les résultats sont discutés en termes d'implications théoriques et pratiques.

Mots-clés : Rôle dans le harcèlement scolaire, Empathie cognitive, Empathie affective, Personnalité, Big Five

ABSTRACT

Aim : School bullying is considered as a major issue around the world. The aim of this study is to promote a better understanding of this phenomenon by studying the links between student involvement in school bullying, through different roles, and (1) the two components of empathy and (2) personality dimensions.

Method : 40 middle school students (22 girls ; mean age = 13, 85 years old ; SD = 0.834) participated in this study by anserwing self-reported measured to assess their level of empathy, their personality across the Big Five dimensions and the endorsed roles in school bullying.

Results : Levels of cognitive and emotional empathy correlate negatively with the roles of outsider and bully. There is no significant correlation between empathy and the roles of defender and victim. In terms of personality, negative correlations were found between the role of bully and conscientiousness and agreeableness. In addition, the role of outsider positively correlates with extraversion. There is no significant correlation between the roles of defender and victim and personality.

Conclusion : Results are discussed in terms of theoretical and practical implications.

Keywords : Participant roles in school bullying, Cognitive empathy, Affective empathy, Personnality, Big Five

SOMMAIRE

I. Introduction 6
1. Le harcèlement scolaire 6
2. L'empathie 7
3. La personnalité 8
4. Le lien entre l'empathie et le harcèlement scolaire 9
5. Le lien entre la personnalité et le harcèlement scolaire 10

II. Problématique et hypothèses 11

III. Méthode 12
1. Participants 12
2. Matériel et procédure 12

IV. Résultats 14
1. Procédure d'analyse 14
2. Lien entre le BPBQ et le BVQr 14
3. Empathie et harcèlement scolaire 15
4. Personnalité et harcèlement scolaire 17

V. Discussion 18
1. L'empathie et le harcèlement scolaire 18
2. La personnalité et le harcèlement scolaire 19
3. Limites et recherches futures 20

VI. Conclusion 22

VII. Références bibliographiques 23

VIII. Annexes 30
1. Annexe 1 : Lettre d'information et formulaire de consentement 30

I. Introduction

Le harcèlement scolaire est un problème majeur auquel font face les enfants et les adolescents à travers le monde, y compris en France (Craig et al., 2009 ; Chester et al., 2015). Le harcèlement scolaire est reconnu comme susceptible d'engendrer des conséquences négatives, à plus ou moins long terme, sur la santé physique et mentale notamment chez les victimes et les harceleurs (Cosma et al., 2010 ; Rigby, 1998 ; Smith, 2013). Ces constatations justifient ainsi la nécessité de comprendre ce phénomène pour pouvoir mettre en place des interventions efficaces et offrir, aux enfants et aux adolescents, un environnement sain et propice aux apprentissages et à la socialisation.

L'implication des élèves dans le harcèlement scolaire est présentée dans la littérature comme étant le résultat de l'interaction entre les caractéristiques individuelles de ces derniers et les différents niveaux d'environnements dans lesquels ils vivent (Espelage et Swearer, 2003 ; Bouchard et Smith, 2017 ; Swearer et al., 2012). En se basant sur la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), de nombreux auteurs considèrent que ce sont les influences réciproques des facteurs individuels (e.g. traits de personnalité, compétences émotionnelles et socio-cognitives…), des facteurs liés à l'école (climat scolaire, relations avec les enseignants), des relations avec les pairs ainsi que des facteurs familiaux (attachement, styles parentaux, environnement familial), culturels et communautaires qui permettent de rendre compte du phénomène de harcèlement scolaire.

Dans ce présent travail, nous allons principalement nous focaliser sur certaines caractéristiques individuelles des personnes impliquées dans le harcèlement scolaire. Pour ce faire, nous allons investiguer les liens entre le rôle endossé par les élèves dans le harcèlement scolaire, l'empathie et la personnalité.

1. Le harcèlement scolaire

Selon le dernier rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 25% des élèves rapportent avoir subi une forme de harcèlement scolaire au cours des derniers mois en Europe (UNESCO, 2019).

C'est majoritairement en Europe, dans les années 1970, que les premiers travaux sur le harcèlement scolaire ont émergé en raison de l'augmentation d'événements tragiques tels que les suicides et les tueries en milieu scolaire. Dan Olweus, chercheur pionnier sur le harcèlement scolaire, considère qu'« un(e) élève est harcelé(e) ou victimisé(e) quand il/elle est exposé(é), à

plusieurs reprises et au fils du temps, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves » (Olweus, 1994, p.98). De ce fait, trois caractéristiques principales se dégagent de cette définition à savoir l'intentionnalité, la répétitivité ainsi que l'asymétrie de pouvoir existante entre le harceleur et le harcelé (Marsh, 2018).

Le harcèlement scolaire peut prendre différentes formes, telles que le harcèlement physique, psychologique, sexuel ou encore d'appropriation (Unicef France, 2012). Progressivement, le harcèlement scolaire est venu à être considéré comme un véritable phénomène psychosocial susceptible de ne pas seulement impliquer la dyade harceleur – harcelé mais également les autres membres du groupe présents (Salmivalli et al., 1996 ; Gini et al., 2008 ; Salmivalli, 2010 ; Van Noorden et al., 2015). Salmivalli et ses collaborateurs, en 1996, ont mis en évidence six rôles distincts. Il y a celui qui exécute les actes négatifs, communément appelé le harceleur. Il y a le harcelé qui est celui qui subit le harcèlement. Ils distinguent également le renforçateur du harcèlement, qui est décrit comme portant une attention positive aux comportements du harceleur en regardant, en utilisant des gestes encourageants ou encore par le biais de rires. Le rôle d'assistant du harceleur correspond aux personnes qui vont prendre part au harcèlement sans pour autant que ce ne soit elles qui l'aient initié. Il y a également le spectateur passif, qui renvoie au fait d'ignorer le harcèlement, et le défenseur qui vient en aide à la victime (Salmivalli, 2010 ; Demaray et al., 2014). Selon les études, les garçons ont tendance à davantage endosser, dans le harcèlement, un rôle que l'on pourrait considérer comme actif tel que renforçateur, assistant ou harceleur. En revanche, les filles investissent plutôt le rôle de spectateur passif ou de défenseur (Gini et al., 2008). Par ailleurs, certains enfants peuvent endosser différents rôles en fonction de la situation (Haynie et al., 2001).

2. L'empathie

L'empathie peut être définie comme « une réponse émotionnelle résultant de la compréhension de l'état émotionnel d'autrui ou de sa situation qui est identique ou proche de ce que l'autre ressent ou pourrait ressentir » (Eisenberg et al., 2006, p.184). Cependant, la conception de l'empathie a beaucoup évolué au fil des années. Dans un premier temps, l'empathie a été considérée comme un modèle unidimensionnel (Davis, 1983). Progressivement, la distinction entre l'empathie cognitive et affective a été faite dans la littérature, faisant émerger une conception bidimensionnelle (Lawrence et al., 2004 ; D'Ambrosio et al., 2009). Le composant affectif de l'empathie est défini comme la capacité à

partager l'expérience émotionnelle d'autrui et le composant cognitif renvoie à la capacité de comprendre l'état émotionnel d'autrui (Hogan, 1962 ; Bryant, 1982). Faire preuve d'empathie nécessite d'être en mesure de distinguer ce qui vient de soi et d'autrui et de s'imaginer la situation dans laquelle se trouve autrui pour comprendre et partager ce qu'il ressent grâce au processus de prise de perspective. Cela implique également des capacités de régulation émotionnelle afin de fournir une réponse adaptée à la situation (Decety et Jackson, 2004 ; Carré et al., 2013).

Ces deux composants de l'empathie, bien que fortement liés, peuvent être investigués séparément puisqu'ils présentent des trajectoires développementales différentes (Decety et Jackson, 2004). Les circuits neuronaux sous-tendant la partie cognitive de l'empathie, impliquant principalement le cortex préfrontal, se développement plus tardivement que ceux sous-tendant l'aspect affectif de l'empathie, qui eux reposent davantage sur les structures sous-corticales (Decety, 2011).

3. La personnalité

En 1936, Lewin considère que le comportement de l'individu résulte des caractéristiques de la situation et de sa personnalité.

La personnalité tend à être définie comme « l'ensemble structuré des dispositions innées et des dispositions acquises sous l'influence de l'éducation, des interrelations complexes de l'individu dans son milieu, de ses expériences présentes et passées, de ses anticipations et de ses projets » (Sillamy, 1980). En partant de l'idée que la majorité des termes décrivant la personnalité sont encodés dans le langage naturel, de nombreuses analyses lexicales ont été réalisées pour mettre en évidence ces derniers (Allport et Odbert, 1936 ; Cattell, 1943 ; Goldberg, 1990). Progressivement, un consensus émerge dans la littérature sur une organisation de la personnalité en cinq facteurs, appelés par la suite « Big Five », retrouvée à de nombreuses reprises dans les études (Fiske, 1949 ; Tupes et Christal, 1961). Ces cinq dimensions de la personnalité, formant un continuum entre deux pôles opposés, représentent la personnalité au plus haut niveau d'abstraction et chacune d'entre elles est composée d'un plus large nombre de traits de personnalité (John et Srivastava, 1999). L'agréabilité fait référence aux caractéristiques considérées comme les plus humaines telles que l'altruisme, la coopération *versus* une attitude hostile ou indifférente envers les autres. La dimension conscienciosité renvoie à la tendance à être, ou non, organisé, responsable ou encore tourné vers la réussite. La troisième dimension est le névrosisme et elle fait référence à la tendance à éprouver de la détresse ou, au contraire,

être stable émotionnellement. L'extraversion est définie comme la capacité à faire preuve d'énergie, d'assertivité ou encore être volubile. On retrouve à l'autre extrémité du continuum, pour cette dimension, l'introversion. La cinquième dimension est l'ouverture et elle fait référence à l'imagination, la curiosité ainsi que l'originalité (McCrea et John, 1992 ; John et Srivastava, 1999).

4. Le lien entre l'empathie et le harcèlement scolaire

Progressivement, les liens entre l'empathie et les comportements prosociaux et antisociaux ont fait l'objet de nombreuses études (Eisenberg et Miller, 1987 ; Miller et Eisenberg, 1988 ; Strayer et Roberts, 2004).

De manière générale, les enfants qui ont des attitudes anti-harcèlement présentent des niveaux d'empathie plus élevés que les harceleurs ou les assistants du harceleur (Gini et al., 2007). Cependant, les liens entre les différents composants de l'empathie et l'implication des personnes dans le harcèlement scolaire ne sont pas aussi clairement définis (Van Noorden et al., 2015).

Une majorité d'études rapporte l'existence de corrélations négatives entre le harcèlement et la composante affective de l'empathie (Caravita et al., 2009 ; Belacchi et Farina, 2012 ; Jolliffe et Farrington, 2006). Des résultats plus nuancés sont retrouvés pour la dimension cognitive de l'empathie mais qui tendent à suggérer que les harceleurs présentent des difficultés à ressentir les émotions des autres mais pas forcément à les comprendre. Par ailleurs, les harceleurs ne présenteraient pas de difficultés dans des tâches de compréhension d'émotions (Gini, 2006).

En ce qui concerne la victimisation et la dimension cognitive de l'empathie, les études tendent à rapporter l'existence de corrélations négatives (Van Noorden et al., 2015). Gini, en 2006, observe des difficultés dans la réalisation d'épreuves de cognition sociale chez les victimes. Pour la composante affective, la plupart des études avancent qu'il n'y a pas d'association entre l'empathie affective et la victimisation (Van Noorden et al., 2015). Les résultats iraient dans le sens que les victimes de harcèlement scolaire ne présenteraient pas de difficultés particulières à ressentir les émotions d'autrui mais plus à les comprendre.

Le spectateur passif est un rôle qui a fait l'objet de peu d'études et dont les résultats de ces dernières sont relativement contradictoires. En effet, l'empathie cognitive est considérée comme étant corrélée soit positivement (Gini et al., 2008), soit négativement (Belacchi et

Farina, 2012), avec cette observation passive selon les études. Les associations entre la dimension affective de l'empathie et ce statut de spectateur sont considérées, dans certaines études, comme étant négatives et dans d'autres, comme étant non significatives (Belacchi et Farina, 2012). L'hétéroévaluation de l'implication de l'élève dans le harcèlement scolaire en tant que spectateur, réalisée soit par des enseignants soit par des camardes selon l'étude, pourrait être une piste susceptible de rendre compte de ces résultats disparates.

Par ailleurs, le rôle de défenseur au sein du harcèlement scolaire fait l'objet de corrélations positives avec l'empathie cognitive et affective (Caravita et al., 2009 ; Belacchi et Farina, 2012 ; Pöyhönen et al., 2010). Ces élèves auraient donc un ressenti et une compréhension solide des émotions d'autrui.

5. Le lien entre la personnalité et le harcèlement scolaire

Les liens entre la personnalité, selon le modèle du Big Five, et le harcèlement scolaire ont initialement été étudiés dans la littérature selon une approche centrée sur les variables (Asendorpf, 2002). Cette approche permet de déterminer les éléments constitutifs de la personnalité en termes de dimensions. Les personnes peuvent, ainsi, être distinguer les unes des autres à partir de leurs scores sur chacune des 5 dimensions définies par le Big Five.

Les études avec une approche centrée sur les variables tendent à montrer l'existence de corrélations négatives entre le rôle de harceleur, mais également de victime, et les dimensions d'agréabilité et de consciencioisité (Tani et al., 2003 ; Book et al., 2011 ; Bollmer et al., 2005 ; Jensen-Campbell et al., 2002). Les élèves endossant ces rôles seraient donc davantage préoccupés par leurs propres intérêts que ceux d'autrui. De plus, les rôles de harceleur et de victime font l'objet de corrélations positives avec la dimension névrosisme du Big Five (Tani et al., 2003 ; Bollmer et al., 2005 ; Mynard et Joseph, 1997). Les victimes et les harceleurs auraient donc tendance à faire preuve d'instabilité émotionnelle. A l'inverse des victimes, pour lesquels un faible score d'extraversion est majoritairement retrouvé, le rôle de harceleur est caractérisé par des corrélations positives avec l'extraversion (Tani et al., 2003 ; Kodžopeljić et al., 2014 ; Volk et al., 2018). Un niveau élevé d'extraversion chez les harceleurs pourrait être mis en lien avec une volonté, chez ces derniers, de gagner en popularité et en statut social (Volk et al., 2018).

La littérature sur les liens entre les dimensions de personnalité et le harcèlement scolaire est marquée par un manque de recherches en ce qui concerne les rôles de défenseur et

de spectateur. Seules deux études ont investigué les rôles de défenseur et de spectateur au regard de la personnalité dans une approche centrée sur les variables (Tani et al., 2003 ; Pronk et al., 2014). Ces études rapportent des corrélations positives entre les rôles de défenseur et de spectateur et les dimensions agréabilité et conscienciosité du Big Five. Les défenseurs et les spectateurs seraient plus concernés par les besoins des autres et plus enclins à avoir des attitudes prosociales. Ces deux rôles font également l'objet de corrélations négatives avec le névrosisme, ce qui suggèrerait que les spectateurs et les défenseurs font preuve d'une certaine stabilité émotionnelle. Cependant, à la différence du rôle de défenseur pour lequel on observe des corrélations positives, le rôle de spectateur se caractérise par des corrélations négatives avec la dimension d'extraversion. Les défenseurs, qui présentent de hauts niveaux d'extraversion, viendraient davantage en aide aux victimes de harcèlement comparativement aux spectateurs. Les faibles niveaux d'extraversion chez ces derniers rendrait compte de leur réticence à prendre part aux situations de harcèlement.

II. Problématique et hypothèses

Au vu des nombreuses conclusions divergentes qui constituent la littérature de ce champ de recherche, on peut se demander quelles sont les réelles relations qui existent entre l'empathie et la participation au harcèlement scolaire dans un échantillon d'adolescents scolarisés en France. Nous pouvons également nous demander s'il y a un lien significatif entre les dimensions de personnalité et le rôle endossé dans le harcèlement scolaire par les collégiens.

Nous faisons l'hypothèse que plus les élèves présentent un score élevé de harcèlement, moins ils font preuves d'empathie affective. Cependant, aucun lien significatif entre le score de harcèlement et d'empathie cognitive n'est attendu dans la mesure où comprendre les émotions d'autrui semblerait permettre un harcèlement plus efficace.

Nous pouvons supposer que plus les élèves sont victimes de harcèlement scolaire et plus leur niveau d'empathie cognitive est bas. Toutefois, nous n'attendons aucun lien significatif entre le rôle de victime et le niveau d'empathie affective.

Au regard des données de la littérature, nous nous attendons à ce que plus les élèves soient impliqués dans le harcèlement scolaire en tant que défenseurs, plus ils présentent un niveau d'empathie, à la fois cognitive et affective, élevé.

Dans la mesure où l'empathie est largement associée positivement au rôle de défenseur, nous pouvons faire l'hypothèse que c'est cela qui le distingue du spectateur passif et

que, par conséquent, les personnes endossant le rôle de spectateur présenteront des niveaux d'empathie plus faibles que les défenseurs.

Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que plus les élèves présentent un score élevé de névrosisme mais un faible score d'agréabilité, de conscienciosité et d'extraversion et plus ils sont impliqués en tant que victimes dans le harcèlement scolaire.

Nous faisons également l'hypothèse que plus les élèves sont impliqués en tant qu'harceleur dans le harcèlement scolaire et plus ils présentent de forts scores de névrosisme et d'extraversion mais de faibles scores de conscienciosité et d'agréabilité.

Malgré le manque de littérature sur les rôles de défenseur et d'observateur, nous faisons l'hypothèse que l'endossement de ces derniers sont corrélés négativement avec le niveau de névrosisme mais positivement avec les niveaux d'agréabilité et de conscienciosité. Par ailleurs, alors que nous nous attendons à des corrélations positives entre les scores de défenseur et les niveaux d'extraversion, nous faisons l'hypothèse que les scores de spectateur sont corrélés négativement aux niveaux d'extraversion.

III. Méthode

1. Participants

L'échantillon est composé de 40 collégiens (18 garçons et 22 filles) âgés de 13 à 15 ans (âge moyen= 13,85 ans ; SD = 0.834) issus de deux classes de troisième et d'une classe de quatrième du collège Paul Eluard à Montereau Fault-Yonne (77). L'intérêt porté à cette tranche d'âge se justifie par l'observation d'une forte prévalence de harcèlement scolaire aux alentours des dernières années de collège (Barboza et al., 2009). Les participants ont été recrutés sur la base de leur consentement écrit et celui de leurs parents. L'ensemble des autorisations nécessaires délivrées par les autorités impliquées ont été obtenues.

2. Matériel et procédure

La passation a été faite en classe et a été divisée en deux séances d'environ 30 minutes. Sur ces deux séances, les participants ont répondu aux 4 questionnaires mentionnés ci-dessous.

- *La Basic Empathy Scale (BES)*:

L'empathie a été mesurée à l'aide de la version française de la BES (Jolliffe et Farrington, 2006). Les participants doivent estimer leur degré d'accord avec l'item à l'aide

d'une échelle de Likert en cinq points allant de 1 : pas du tout d'accord à 5 : tout à fait d'accord. Un score d'empathie cognitive est obtenu en additionnant les 9 items cognitifs et un score d'empathie affective est obtenu en additionnant les 11 items affectifs. Puis, l'addition de tous les items de l'échelle permet d'obtenir un score d'empathie total. La version française de la BES a été validée auprès d'un échantillon d'adolescents français (D'Ambrosio et al., 2009).

- *Le Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ)* :

Le degré d'implication dans le harcèlement scolaire, au regard des 5 rôles définis dans la littérature, a été mesuré à l'aide du BPBQ (Demaray et al., 2014). Les 50 items du BPBQ ont été traduits en français par deux étudiantes en Master 1 de psychologie et une troisième personne parlant couramment l'anglais. La rétro-traduction a été faite par une *native speaker*. Les participants utilisent une échelle de Likert en 5 points pour estimer la fréquence du comportement au cours des 30 derniers jours (0 = jamais, 1 = 1 à 2 fois, 2 = 3 à 4 fois, 3 = 5 à 6 fois et 4 = 7 fois ou plus). Le questionnaire est composé de 5 sous-échelles (harceleur, assistant, victime, défenseur et spectateur) comportant chacune 10 items qui, additionnés, fournissent un score pour chacun des rôles. L'analyse factorielle du BPBQ effectuée sur un échantillon de 801 collégiens américains révèle bien une structure à cinq facteurs, à savoir harceleur, harcelé, assistant, défenseur et spectateur passif, ainsi que de bonnes qualités psychométriques (Demaray et al., 2014).

- *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (BVQr):*

Afin de renforcer l'évaluation du harcèlement scolaire, les participants remplissent également le BVQr (Olweus, 1996). Ce questionnaire débute par une définition du harcèlement. Il est composé d'une échelle renvoyant au rôle de harceleur et d'une échelle renvoyant au rôle de victime. Chaque échelle est composée de 7 questions spécifiques. Les participants doivent renseigner la fréquence à laquelle ils ont subi ou réalisé tel comportement au cours des 2 derniers mois à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points (1= jamais ; 2 = seulement 1 fois ou 2 ; 3 = 2 ou 3 fois par mois ; 4 = environ 1 fois par semaine ; 5 = plusieurs fois par semaine). Ils doivent également renseigner le temps qu'ont durés ces comportements. Les personnes qui rapportent avoir été auteur et/ou subi le comportement mentionné « 2 ou 3 fois par mois » ou plus est considéré comme étant impliqué dans une situation de harcèlement scolaire comme harceleur, victime ou les deux (Solberg et Olweus, 2003). L'adaptation française du BVQr a été validée auprès de 1422 collégiens et lycéens français et témoigne de bonnes qualités psychométriques (Kubiszewski et al., 2014).

- *NEO Five Factor Inventory (NEO FFI):*

Les participants ont passé la version française du NEO FFI (Costa et McCrea, 1992). Ce questionnaire auto-rapporté comporte 12 items par dimensions (Ouverture, Agréabilité, Conscienciosité, Extraversion, Névrosisme). Les participants doivent estimer leur degré d'accord avec l'item sur une échelle de réponse de type Likert allant de 1 : Total accord à 5 : Total désaccord. Un score pour chacune des dimensions de personnalité est obtenu en additionnant les 12 items de chaque sous-échelle. Le NEO FFI a été traduit en français puis validé auprès des divers populations, montrant de solides qualités psychométriques (Rolland et al., 1998).

IV. Résultats

1. Procédure d'analyse

Les résultats ont été analysés à l'aide du logiciel statistique R (easieR). Des corrélations ont été conduites afin d'investiguer l'existence de liens, et leur sens, entre les scores obtenus aux 5 sous-échelles du BPBQ avec, d'une part, les scores d'empathie cognitive et affective (BES), et d'autre part, les scores obtenus sur 4 des 5 dimensions de personnalité (Extraversion, Conscienciosité, Agréabilité, Névrosisme). Pour chaque test statistique conduit, les conditions d'application ont été vérifiées et les tests non paramétriques ont été privilégiés lorsque ces dernières n'étaient pas respectées. L'ensemble des données statistiques ont été étudiées avec des seuils de significativité à $p<0.05$ et $p<0.001$.

2. Lien entre le BPBQ et le BVQr

Dans un premier temps, des corrélations de Spearman ont été réalisées entre les items des échelles ordinales du BVQr et les scores obtenus aux échelles de harcèlement et de victime du BPBQ. Ceci afin de s'assurer de la pertinence de ces derniers, dans la mesure où la traduction n'a pas pu être validée en français. Tous les items de l'échelle de harcèlement du BVQr corrèlent significativement et positivement avec les scores de harcèlement du BPBQ, sauf l'item 4 (« As-tu pris de l'argent, volé des affaires ou cassé les affaires d'un ou plusieurs élèves ? ») (Table 1). En ce qui concerne l'échelle de victime du BVQr, seuls deux items ne corrèlent pas significativement avec les scores de l'échelle de victime du BPBQ (item 3 « Des élèves t'ont-ils poussé, bousculé, tapé ou enfermé dans une pièce ? » ; item 4 « Des élèves t'ont-ils pris de l'argent, volé ou cassé des affaires ? ») (Table 2).

Table 1 : Corrélations entre les 7 items de l'échelle de harcèlement du BVQr et les scores de harcèlement du BPBQ.

	BVQr item 1	BVQr item 2	BVQr item 3	BVQr item 4	BVQr item 5	BVQr item 6	BVQr item 7
BPBQ harcèlement	0.61**	0.49*	0.52*	0.23	0.42*	0.43*	0.32*

*p<0.05

**p<0.001

Table 2 : Corrélations entre les 7 items de l'échelle de victime du BVQr et les scores de relatif au rôle de victime du BPBQ.

	BVQr item 1	BVQr item 2	BVQr item 3	BVQr item 4	BVQr item 5	BVQr item 6	BVQr item 7
BPBQ victime	0.48*	0.44*	0.22	0.20	0.33*	0.49*	0.53*

*p<0.05

3. Empathie et harcèlement scolaire

Par la suite, des corrélations de Bravais-Pearson ont été menées, sur des variables continues, afin d'investiguer les liens entre les divers rôles du harcèlement scolaire et les dimensions de l'empathie.

Comme ce qui était attendu, nous observons une corrélation négative significative entre le score de harceleur du BPBQ et le score d'empathie affective ($r = -0.50$; $r^2 = 0.2494$; $p = 0.001$). Cependant, contrairement à notre hypothèse, le niveau d'empathie cognitive est également corrélé négativement au score de harceleur ($r= -0.47$; $r^2= 0.2214$; $p = 0.002$). Cela va dans le sens que plus les élèves sont auteurs de comportement de harcèlement et plus ils présentent de faibles niveaux d'empathie cognitive et affective.

Aucun lien significatif n'a été observé entre le score de victime du BPBQ et les niveaux d'empathie (Table 3).

Table 3 : Corrélations entre le score de victime du BPBQ et les scores d'empathie cognitive et affective.

	BPBQ Victime		
	r	r^2	p
Empathie cognitive	0.01	0	p = 0.9739
Empathie affective	-0.02	0.0005	p = 0.8889

En ce qui concerne le rôle de défenseur, le score d'empathie cognitive et le score d'empathie affective ne corrèlent pas significativement avec le score de défenseur du BPBQ (Table 4).

Table 4 : Corrélations entre le score de défenseur du BPBQ et les score d'empathie cognitive et affective.

	BPBQ Défenseur		
	r	r^2	p
Empathie cognitive	0.03	0.0007	p = 0.8706
Empathie affective	-0.10	0.0099	p = 0.5466

Nous observons des corrélations négatives significatives entre le score d'observateur du BPBQ et le score d'empathie cognitive ($r = - 0.32$; $r^2 = 0.10$; $p = 0.045$) ainsi qu'avec le score d'empathie affective ($r = - 0.55$; $r^2 = 0.30$; $p<0.001$). La comparaison des corrélations entre d'un côté le niveau d'empathie affective et de l'autre le score d'observateur puis le score de défenseur va dans le sens que les élèves avec un haut score de défenseur présentent des niveaux d'empathie affective significativement plus élevés que ceux qui ont un haut score d'observateur ($t = 2.23$, $p = 0.03$). Cependant, aucune différence significative en termes d'empathie cognitive n'est retrouvée entre les scores d'observateur et de défenseur ($t=1.56$; $p = 0.13$).

4. Personnalité et harcèlement scolaire

A nouveau, face à des variables continues, des corrélations de Bravais-Pearson ont été réalisées afin d'investiguer les liens entre les différents rôles du harcèlement scolaire et les dimensions de personnalité selon le modèle du Big Five (Table 5).

En ce qui concerne le rôle de victime dans le harcèlement, aucune corrélation significative n'est observée entre les scores des sous échelles du NEO FII et les scores de l'échelle de victime du BPBQ.

Comme attendu, les scores de harcèlement du BPBQ corrèlent négativement et significativement avec les scores de conscienciosité et d'agréabilité. Ainsi, plus les élèves rapportent avoir perpétué des actes de harcèlement et plus ils présentent des niveaux de conscienciosité et d'agréabilité faibles. Par ailleurs, contrairement à ce qui était suggéré, aucun lien significatif n'est retrouvé avec les dimensions de névrosisme et d'extraversion.

Aucune corrélation significative n'est retrouvée entre les scores de défenseurs et les scores obtenus pour chacune des dimensions de personnalité.

Les scores d'observateur du BPBQ corrèlent, de manière significative, positivement avec les scores d'extraversion. De ce fait, plus les élèves s'impliquent dans le harcèlement scolaire en tant qu'observateur et plus ils ont tendance à présenter de hauts niveaux d'extraversion.

Table 5 : Corrélations entre les scores des échelles du BPBQ et les scores de conscienciosité, d'agréabilité, d'extraversion et de névrosisme du NEO FFI.

	Conscienciosité	Agréabilité	Extraversion	Névrosisme
BPBQ harcèlement	-0.57**	-0.51*	0.09	0.18
BPBQ victime	-0.19	-0.22	0.31	0.15
BPBQ défenseur	-0.16	-0.10	0.17	0.19
BPBQ observateur	-0.11	-0.27	0.33*	-0.003

*p<0.05

**p<0.001

V. Discussion

Un des objectifs de cette recherche était de rendre compte de l'état des relations entre le type d'implication des collégiens dans le harcèlement scolaire et les deux dimensions de l'empathie. Cette étude avait également comme ambition d'investiguer les liens entre les différents rôles endossés dans le harcèlement scolaire par les adolescents et les dimensions de personnalité définies selon la théorie du Big Five.

1. L'empathie et le harcèlement scolaire

Comme attendu, et de manière congruente avec la littérature, l'empathie affective est corrélée négativement au rôle de harceleur (Caravita et al., 2009 ; Van Noorden et al., 2015 ; Belacchi et Farina, 2012). Toutefois, nous retrouvons également un lien négatif entre le comportement de harceleur et la composante cognitive de l'empathie (Belacchi et Farina, 2012 ; Kokkinos et Kipritsi, 2011 ; Topcu et Erdur-Baker, 2012). Ces résultats vont à l'encontre de ceux trouvés par Sutton et ses collaborateurs (1999), à savoir des corrélations positives entre le rôle de harceleur et la composante cognitive de l'empathie. En effet, un niveau non déficitaire d'empathie cognitive permettrait au harceleur d'adopter des comportements de harcèlement plus efficaces. Ces différences en termes d'empathie cognitive chez des individus endossant le même rôle pourraient suggérer l'existence de différents types de harceleurs (Kokkinos et Kipritsi, 2011).

L'hypothèse concernant le rôle de victime est en partie confirmée par nos résultats. Aucune corrélation significative n'est retrouvée entre le rôle de victime et le niveau d'empathie affective (Van Noorden et al., 2015 ; Kokkinos et Kipritsi, 2011). Ainsi, les adolescents victimes de harcèlement scolaire seraient capables de ressentir les émotions d'autrui. Cependant, dans cette présente étude, le rôle de victime n'est pas non plus significativement lié à l'empathie cognitive, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse et, de manière plus générale, à l'encontre de la majorité des études de ce champ de recherche. Le fait qu'une même personne puisse endosser différents rôles d'une situation de harcèlement scolaire à l'autre peut rendre difficile l'identification d'un profil d'empathie cognitive particulier (Haynie et al., 2001). Il est fréquent que des individus soient à la fois considérés comme des victimes et comme des harceleurs. L'investigation d'éventuelles différences en termes d'empathie entre les victimes, les harceleurs et les victimes/harceleurs pourrait aider à clarifier les résultats. Par ailleurs, l'utilisation d'un questionnaire auto-rapporté pour évaluer l'empathie peut également constituer une piste pour rendre compte de cette divergence avec la littérature. Alors que les mesures

comportementales de l'empathie sont relativement similaires d'une étude à l'autre, les outils auto-rapportés pour évaluer l'empathie sont plus variables et tendent à présenter davantage de différences les uns par rapports aux autres (Lovett et Sheffield, 2007).

De façon totalement inattendue, le rôle de défenseur n'est corrélé ni à la composante affective et ni à la composante cognitive de l'empathie. Bien que ces résultats n'aient jamais été rencontrés dans la littérature, il est toutefois admis que l'empathie ne favorise pas, à elle seule, le fait de venir en aide aux victimes et qu'il est essentiel d'aussi prendre en compte l'environnement relationnel et social (Caravita et al., 2009 ; Pöyhönen et al., 2010). Le statut et la popularité de l'élève sont corrélés significativement avec les actes de défenses dans le harcèlement.

De façon congruente avec notre hypothèse, le rôle de spectateur est corrélé négativement aux niveaux d'empathie cognitive et affective (Belacchi et Farina 2012) et les spectateurs présentent des niveaux d'empathie affective plus faibles que les défenseurs. La compréhension et l'expérience des émotions d'autrui seraient moins efficientes chez les spectateurs que chez les défenseurs, entravant ainsi leur intervention.

2. La personnalité et le harcèlement scolaire

De façon congruente avec notre hypothèse, le rôle de harceleur est corrélé négativement aux niveaux d'agréabilité et de conscienciosité. Les harceleurs seraient plus enclins à protéger leurs propres intérêts et à privilégier leurs envies tout en montrant peu de considération pour le respect des règles et des principaux moraux (Tani et al., 2016). Etonnement, et contrairement à ce qui est retrouvé dans la littérature, aucune corrélation significative n'est retrouvée entre le rôle de harceleur et les dimensions d'extraversion et de névrosisme (Tani et al., 2016 ; Bollmer et al., 2005).

Le rôle de victime dans le harcèlement n'est associé à aucune des quatre dimensions de personnalité investiguées, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse. Cela va à l'encontre des résultats obtenus par Tani et al. (2016) et Bollmer et al. (2005) qui retrouvent, de manière similaire aux harceleurs, des liens négatifs avec les niveaux de conscienciosité et d'agréabilité mais des liens positifs avec la dimension névrosisme. De plus, selon ces études, les victimes présenteraient également un faible niveau d'extraversion.

De même, contrairement à notre hypothèse et aux résultats dans la littérature, le rôle de défenseur n'est corrélé à aucune des dimensions de personnalité définies par le Big Five. Par

ailleurs, seule l'extraversion corrèle positivement avec le rôle de spectateur, contrairement à ce qui était attendu et à ce qui est retrouvé dans la littérature. Tani et al. (2016) ainsi que Pronk et al. (2014) présentent des corrélations positives entre ces deux rôles et les niveaux d'agréabilité et de conscienciosité suggérant que les défenseurs et spectateurs ont des tendances prosociales. Ces auteurs retrouvent également un lien négatif entre la dimension névrosisme et les rôles de spectateurs et de défenseurs, ce qui témoignerait l'existence de bonnes capacités de régulation émotionnelle chez ces derniers.

Ces divergences avec la littérature pourraient, en partie, s'expliquer par la différence de méthodologie utilisée dans les études. Les études portant sur les dimensions de personnalité et les différents rôles du harcèlement scolaire sont peu nombreuses et se distinguent au regard des méthodes d'évaluation utilisées. Alors que dans cette présente étude, les rôles endossés dans le harcèlement scolaire et les dimensions de personnalité sont investigués à travers des questionnaires auto-rapportés, ce n'est pas le cas des études mentionnées précédemment qui utilisent des hétéro-évaluations réalisées par les parents (Bollmer et al., 2005), par les professeurs et/ou par les pairs (Tani et al., 2016 ; Pronk et al., 2014). De plus, ces études, pour investiguer le harcèlement scolaire, utilisent des outils qui permettent d'attribuer à chaque personne un seul rôle parmi celui de harceleur, victime, spectateur ou de défenseur à l'aide de valeurs *cut-off* précises. Cependant, le BPBQ ne permet pas de catégoriser les individus au regard d'un rôle précis mais évalue la fréquence à laquelle une personne démontre différents comportements. Le fait que ce questionnaire puisse objectiver l'endossement éventuel de plusieurs rôles par une même personne est susceptible de complexifier la mise en relation de ces derniers avec les dimensions de personnalité.

3. Limites et recherches futures

Cette étude présente quelques limites qui doivent être prises en compte pour interpréter les résultats.

La faible taille de l'échantillon, au regard du nombre de questionnaires administrés, constitue une première limite à cette étude. Elle remet en cause la généralisation des résultats à l'ensemble des adolescents de la tranche d'âge évaluée, d'autant plus que tous les participants ont été recrutés au sein d'un même collège. Augmenter le nombre de participants permettrait de gagner en force statistique.

L'évaluation du harcèlement scolaire est indispensable pour comprendre ce phénomène et, pour par la suite, mettre en place des interventions. Cependant, seul un outil d'évaluation est validé en langue française et il s'agit du *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (BVQr)(*Kubiszewski et al., 2014). Malgré tout, ce questionnaire ne permet d'évaluer tous les rôles du harcèlement scolaire comme définis dans la littérature. Pour compléter la littérature française sur le harcèlement scolaire en investiguant l'ensemble des rôles dans le harcèlement scolaire, nous avons traduit le *Bullying Participant Behaviors Questionnaire* (BPBQ) (Demaray et al., 2014). Cependant, en raison du nombre trop faible de participants, nous n'avons pas pu conduire une étude de validation de cette version française, ce qui constitue une limite majeure de cette recherche. Les corrélations réalisées dans cette étude entre les échelles du BVQr et les échelles de harcèlement et de victimisation du BPBQ justifient partiellement l'utilisation de ce dernier mais cela reste insuffisant. Il semble essentiel que les prochaines études se focalisent sur la validation en français d'outils d'évaluation du harcèlement scolaire afin de mieux représenter la France dans la littérature internationale sur le harcèlement scolaire.

Par ailleurs, il est important de rappeler la nature corrélationnelle des analyses statistiques menées qui ne permet pas l'interprétation des résultats sous l'angle d'une relation causale.

Bien que les questionnaires auto-rapportés restent le type d'outils le plus utilisé pour évaluer le harcèlement scolaire, le manque de connaissances quant à la validité des qualités psychométriques des mesures auto-rapportées du harcèlement scolaire encourage l'utilisation conjointe d'autres techniques d'évaluation (e.g., hétéro-évaluation par les pairs) (Lee et Cornell, 2009).

Alors que l'existence de six rôles distincts dans le harcèlement scolaire est largement reconnue dans la littérature (Salmivalli et al., 1996), tous les rôles ne sont pas étudiés de manière équivalente. Nous retrouvons un manque de recherches en ce qui concerne, notamment, les rôles de défenseur, de spectateur et d'assistant du harceleur qu'il serait bien de combler par des recherches futures.

Les liens entre le harcèlement scolaire et l'empathie tendent à être investigués en adoptant une conception bidimensionnelle de l'empathie. Toutefois, les derniers travaux sur l'empathie amènent à l'envisager selon un modèle tridimensionnel (contagion émotionnelle, empathie cognitive et régulation émotionnelle) (Decety, 2010 ; Decety et Svetlova, 2012 ; Carré

et al., 2013). Il pourrait être intéressant que les prochaines recherches adoptent cette conception tridimensionnelle de l'empathie afin d'étudier si la prise en considération conjointe de la contagion émotionnelle, de l'empathie cognitive et de la régulation émotionnelle permet de mieux rendre compte de l'implication des adolescents dans le harcèlement scolaire.

L'approche centrée sur les variables utilisée dans cette étude a permis de distinguer les adolescents à partir de leurs scores respectifs sur les dimensions de personnalité au regard de leur implication dans le harcèlement. Cependant, elle ne permet pas d'investiguer la configuration intra-individuelle des dimensions de la personnalité (Asendorpf, 2002). L'approche centrée sur la personne, elle, permet de distinguer des types de personnalité distincts caractérisés par une configuration spécifique de traits de personnalité (Grumm et Collani, 2009). Dans la littérature, trois types de personnalité ont été retrouvés à plusieurs reprises : les types sur-contrôlé, sous-contrôlé et résilient (Asendorf et al., 2001). Le manque de participants dans cette présente étude ne nous a pas permis d'adopter cette approche. Toutefois, les recherches futures pourraient investiguer les liens entre le rôle endossé dans le harcèlement scolaire et les types de personnalité définis auprès d'adolescents français.

En outre, il est recommandé pour les études futures d'étudier le harcèlement scolaire en prenant en compte à la fois les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques de leurs environnements dans la mesure où l'implication des élèves dans le harcèlement scolaire résulterait de leur interaction (Swearer et al., 2006).

VI. Conclusion

Cette étude étaye le champ de recherche du harcèlement scolaire en France, à la fois à un niveau théorique et à un niveau pratique. Elle contribue à la compréhension des liens existants entre des facteurs interpersonnels, l'empathie et la personnalité, et le type de rôle endossé dans le harcèlement scolaire. De plus, ces résultats peuvent guider l'élaboration des programmes d'intervention ayant pour objectif de favoriser les comportements prosociaux tout en diminuant l'apparition de comportements antisociaux. Ces interventions doivent se faire à différents niveaux, illustrés par la métaphore **CIRCLE,** pour avoir un impact sur le phénomène de harcèlement scolaire (Swearer et al., 2006). Pour enrayer le harcèlement scolaire, il est nécessaire d'intervenir à un niveau **C**ommunautaire, à un niveau **I**ndividuel, auprès des pa**R**ents, à l'é**C**ole, au niveau de la fratrie (*sib**L**ings*) et au niveau des pairs (*p**E**er*). A titre d'exemple, et en lien avec cette étude, l'empathie est un élément essentiel dans les programmes de prévention et d'intervention au regard du harcèlement scolaire. Des entrainements pour

améliorer les habilités de compréhension et/ou de partage d'émotions sont proposés aux élèves, en fonction du rôle endossé par ces derniers (Kokkinos et Kipritsi, 2011; Stravrinides et al., 2010). De même, favoriser l'apprentissage de compétences émotionnelles (e.g., apprendre à résoudre des conflits interpersonnels) améliore la qualité des relations entre pairs (Kokkinos et Kipritsi, 2011).

VII. Références bibliographiques

Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological monographs, 47*(1).

Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F., & Van Aken, M. A. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality, 15*(3), 169-198.

Asendorpf, J. B. (2002). The puzzle of personality types. European Journal of Personality, 16(S1), S1-S5.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of youth and adolescence, 38*(1), 101-121.

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive behavior, 38*(2), 150-165.

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence, 20*(6), 701-712.

Book, A. S., Volk, A. A., & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences, 52*(2), 218-223.

Bouchard, K. L., & Smith, J. D. (2017, January). Teacher–student relationship quality and children's bullying experiences with peers: Reflecting on the mesosystem. In *The Educational Forum* (Vol. 81, No. 1, pp. 108-125). Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard university press.

Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. Child development, 413-425.

Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. Social development, 18(1), 140-163.

Carré, A., Stefaniak, N., D'ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. Psychological assessment, 25(3), 679.

Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. The journal of abnormal and social psychology, 38(4), 476.

Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25*(suppl_2), 61-64.

Cosma, A. & Hancock, J. (2010). Bullying victimization trends: 2002-10. HBSC's International Coordinating Centre. Repéré à : http://www.hbsc.org/publications/factsheets/Bullying-victimisation-english.pdf

Costa, P. T., & McCrea, R. R. (1992). Revised neo personality inventory (neo pi-r) and neo five-factor inventory (neo-ffi). Psychological Assessment Resources.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health, 54*(2), 216-224.

D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. Personality and Individual Differences, 46(2), 160-165.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of personality and social psychology, 44(1), 113.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. Behavioral and cognitive neuroscience reviews, 3(2), 71-100.

Decety, J. (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. Emotion review, 3(1), 92-108.

Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental cognitive neuroscience, 2*(1), 1-24.

Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2014). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. Journal of school violence, 15(2), 158-188.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. Psychological bulletin, 101(1), 91.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), Handbook of moral development (pp. 517-549). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Espelage, D. L., & Swearer Napolitano, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?[Mini-series].

Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 44(3), 329.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 32(6), 528-539.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 33(5), 467-476.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. Journal of adolescence, 31(1), 93-105.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. Journal of personality and social psychology, 59(6), 1216.

Grumm, M., & von Collani, G. (2009). Personality types and self-reported aggressiveness. Personality and Individual Differences, 47(8), 845-850.

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. The Journal of Early Adolescence, 21(1), 29-49.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33(3), 307–316.

Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., & Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deXecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36, 224–251.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Handbook of personality: Theory and research, 2(1999), 102-138.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. Journal of adolescence, 29(4), 589-611.

Kodžopeljić, J., Smederevac, S., Mitrović, D., Dinić, B., & Čolović, P. (2014). School bullying in adolescence and personality traits: a person-centered approach. Journal of interpersonal violence, 29(4), 736-757.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, *15*(1), 41-58.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014, June). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). In Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique (Vol. 172, No. 4, pp. 261-267).

Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. Psychological medicine, 34(5), 911-920.

Lee, T., & Cornell, D. (2009). Concurrent validity of the Olweus bully/victim questionnaire. *Journal of school violence, 9*(1), 56-73.

Lewin, K. (1936). A dynamic theory of personality: Selected papers. The Journal of Nervous and Mental Disease, 84(5), 612-613.

Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*(1), 1-13.

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. Journal of personality, 60(2), 175-215.

Marsh, V. L. (2018). Bullying in School: Prevalence, Contributing Factors, and Interventions. work.

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. Psychological bulletin, 103(3), 324.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. Journal of child psychology and psychiatry, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. (1996). Revised Olweus bully/victim questionnaire. British Journal of Educational Psychology.

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* (1982-), 143-163.

Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2015). Differential personality correlates of early adolescents' bullying-related outsider and defender behavior. *The Journal of Early Adolescence, 35*(8), 1069-1091.

Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. Journal of Health Psychology, 3(4), 465-476.

Rolland, J. P., Parker, W. D., & Stumpf, H. (1998). A psychometric examination of the French translations of NEO-PI-R and NEO-FFI. Journal of Personality Assessment, 71(2), 269-291.

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: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22(1), 1-15.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and violent behavior, 15(2), 112-120.

Sillamy, N. (1980). Dictionnaire encyclopédique de psychologie. Bordas.

Smith, P. K., Del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*, 26-40.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 29(3), 239-268.

Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793-802.

Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. Social Development, 13(1), 1-13.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British journal of developmental psychology, 17*(3), 435-450.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Koenig, B., Berry, B., Collins, A., & Lembeck, P. (2012). A socio-ecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), Handbook of school violence and school safety: International research and practice (p. 333–355). Routledge/Taylor & Francis Group.

Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International, 24*(2), 131-146.

Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International, 33*(5), 550-561.

Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings (ASD-TR-61-97). Lackland Air Force Base, TX: Aeronautical Systems Division, Personnel Laboratory.

UNESCO. (2019). Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école.

Unicef France. (2012). En France: le harcèlement scolaire. Repéré à : https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/06_HARCELEMENT_SCOLAIRE_EN_FRANCE.pdf.

Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence, 44(*3), 637-657.

Volk, A. A., Schiralli, K., Xia, X., Zhao, J., & Dane, A. V. (2018). Adolescent bullying and personality: A cross-cultural approach. *Personality and Individual Differences*, 125, 126-132.

VIII. Annexes

1. Annexe 1 : Lettre d'information et formulaire de consentement

Laboratoire C2S

L'empathie et la personnalité, des pistes pour la compréhension du harcèlement scolaire ?

Lettre d'information
et
Formulaire de consentement

LETTRE D'INFORMATION

Madame, Monsieur,

Lucie FEREZ, étudiante en Master 2 de Psychologie et Neuropsychologie des Perturbations Cognitives à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, propose aux élèves de quatrième et troisième de participer à un projet de recherche portant sur l'intimidation en lien avec la compréhension de l'état émotionnel d'autrui et la personnalité.

Cette recherche est menée au sein du laboratoire Cognition Santé Société (EA 6291) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (contact : c2s@univ-reims.fr). L'étude est encadrée par Chrystel BESCHE-RICHARD, Professeure des Universités (mail : chrystel.besche@univ-reims.fr – Tél : 03.26.91.37.13), et sera principalement menée par Lucie FEREZ, étudiante de Master 2 (mail : lucie.ferez@etudiant.univ-reims.fr), qui travaille sur ce projet dans le cadre d'un Travail d'Etude et de Recherche.

Prenez le temps de lire cette lettre avant de prendre une décision. Si vous ne comprenez pas certaines informations, n'hésitez pas à demander des explications à l'investigateur de cette étude.

1. *Objectif de la recherche* :

L'étude à laquelle nous proposons à votre enfant de participer a pour objectif d'étudier les relations entre le phénomène d'intimidation et la réponse émotionnelle face à l'émotion d'autrui ainsi qu'avec la configuration spécifique de traits de personnalité chez chacun au sein d'une population de collégiens.

2. *Déroulement de l'étude* :

La participation prendra lieu au sein d'une salle de classe et se divisera en deux séances d'environ 30 minutes chacune. Au cours de ces deux séances, il sera demandé à votre enfant de remplir 4 questionnaires (2 par séance) concernant :

- Certains traits qui composent la personnalité
- L'émotion ressentie en réponse à l'état émotionnel d'une autre personne
- Les comportements manifestés à l'école

De plus, il sera demandé de renseigner son âge, sa classe ainsi que son sexe.

3. *Aspects réglementaires* :

Dans le cadre de cette étude à laquelle nous proposons à votre enfant de participer, des données lui/la concernant seront recueillies. Toutefois, l'ensemble des informations que votre enfant nous communiquera resteront strictement confidentielles, anonymes et ne serviront que pour répondre aux objectifs de cette recherche. Ces données vont être enregistrées, de manière strictement anonyme et confidentielle sans qu'il n'y ait possibilité d'authentification des participants, dans une base de données informatique pour permettre leur analyse.

La participation à cette étude est entièrement volontaire et n'occasionnera aucun frais à votre enfant. Vous, ainsi que votre enfant, êtes libre d'accepter ou de refuser qu'il/elle participe à cette recherche et vous pouvez poser toutes les questions que vous souhaitez à l'expérimentateur avant le début de la procédure.

Vous pouvez décider, à tout moment – y compris une fois la recherche terminée – que votre enfant se retire du protocole sans devoir justifier votre décision, en contactant la personne dont les coordonnées figurent sur ce document que vous garderez, et sans que cela n'ait quelque conséquence néfaste à votre égard ou à l'égard de votre enfant.

Les résultats de cette étude feront l'objet d'un document écrit universitaire et d'une soutenance orale auprès d'un jury universitaire dans le cadre d'un mémoire de recherche de fin d'études. Dans tous les cas, l'anonymat sera préservé. A la fin de l'étude, si vous le souhaitez, vous pourrez être informé.e des résultats globaux de la recherche en effectuant une demande écrite auprès du coordonnateur de l'étude.

Vous pouvez prendre tout le temps nécessaire pour décider de la participation de votre enfant ou non à cette étude.

La participation de votre enfant ne pouvant être que volontaire, nous vous demandons, si vous y consentez, de remplir et signer le formulaire de consentement écrit qui sera conservé. Ce document est le seul sur lequel figure votre identité et celle de votre enfant. Il sera stocké à un endroit différent des questionnaires que votre enfant va remplir. Vos identités ne figureront en aucun cas sur les autres documents.

Nous vous remercions de votre participation.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION A L'ETUDE

Lucie FEREZ, investigatrice principale de cette étude, a proposé à mon enfant de participer à une recherche intitulée « *L'empathie et la personnalité, des pistes de compréhension du harcèlement scolaire ?* ». Elle m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser que mon enfant participe, sans que cela n'entraîne de préjudice pour lui/elle et moi-même.

Je suis informé.e que cette recherche sera conduite conformément à la législation française en vigueur. Je connais la possibilité qui est réservée à mon enfant de participer ou de retirer mon consentement à tout moment quelle qu'en soit la raison, sans avoir à la justifier et sans aucun préjudice pour mon enfant et moi-même. J'en informerai alors au préalable le responsable de l'étude. Mon consentement ne décharge en rien les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités.

J'ACCEPTE QUE MON ENFANT PARTICIPE A CETTE RECHERCHE DANS LES CONDITIONS PRECISEES DANS CE DOCUMENT.

J'accepte que les données enregistrées à l'occasion de cette recherche puissent faire l'objet d'un traitement informatisé. J'ai bien noté que le droit d'accès prévu par la loi « informatique et libertés » s'exerce à tout moment auprès des responsables de l'étude. Je pourrai exercer mon droit de rectification auprès de ceux-ci.

En cas de publication des résultats dans une revue scientifique, l'identité de mon enfant ne sera pas révélée.

Je certifie qu'un exemplaire du formulaire d'information et de consentement éclairé et écrit m'a été remis.

Je soussigné(e)..... (nom, prénom)

Père – Mère – Tuteur (entourer la mention utile)

AUTORISE MON ENFANT

Nom..... Prénom..... à participer à l'étude de l'Université de Reims Champagne-Ardenne réalisée par l'étudiante Lucie FEREZ et la Professeure Chrystel BESCHE-RICHARD.

Date : Signature :

- A remplir de la main du participant
- A remplir par l'investigateur

Le participant :		L'investigateur
Nom/prénom en lettres capitales :		Nom/prénom en lettres capitales : FEREZ LUCIE
Date :		Date :
Signature :		Signature