



Mythes  
et réalités

LE  
HARCÈLEMENT  
À L'ÉCOLE

Benoit Galand



# LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Benoît Galand

**RETZ**

editions-retz.com



« À Julie, Marion, Lisa et Anouk, mes sources de paix et de joie. »

Édition

Anne Marty

Direction artistique  
et mise en page

Lauriane Tiberghien

Préparation de copie  
et corrections

Élodie Ther



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son mini-guide d'information.

© Éditions Retz, 2021

ISBN : 978-2-7256-8336-2

# SOMMAIRE



**Introduction**



**Chapitre 1** : Le harcèlement à l'école est avant tout un conflit interpersonnel entre deux élèves



**Chapitre 2** : Les filles sont davantage victimes de harcèlement que les garçons



**Chapitre 3** : Le harcèlement à l'école se manifeste surtout pendant l'adolescence



**Chapitre 4** : Le harcèlement à l'école est lié à l'origine sociale ou ethnique



**Chapitre 5** : Le harcèlement fait partie de l'apprentissage de la vie, ça forge le caractère



**Chapitre 6** : Les harceleurs sont des jeunes en souffrance ou qui manquent d'empathie



**Chapitre 7** : Beaucoup de victimes ont des attitudes qui

provoquent le harcèlement



**Chapitre 8** : Le cyberharcèlement est plus répandu et plus grave que le harcèlement en face à face



**Chapitre 9** : Le harcèlement a toujours existé, on ne peut rien y faire



**Chapitre 10** : Pour régler une situation de harcèlement, il suffit que les adultes interviennent



**Conclusions**



**Résumés**



**Références**

# INTRODUCTION

Nos enfants sont-ils en sécurité à l'école ? L'institution scolaire en fait-elle assez pour les protéger... de leurs camarades de classe ? Brimades, intimidation, racket, élèves « souffre-douleur »... Depuis quelques années, les phénomènes de harcèlement à l'école et de cyberharcèlement sont devenus un sujet de préoccupation majeure pour de nombreux parents, enseignants, responsables d'établissement et élus politiques. Les témoignages des jeunes qui ont subi du harcèlement, de leurs parents ou des intervenants sont souvent poignants, parfois tragiques. Ces situations, très chargées émotionnellement, touchent aussi à notre imaginaire collectif concernant l'enfance et le rôle de l'école. Elles montrent l'épaisseur humaine du quotidien scolaire et renvoient à des enjeux multiples : éducatifs, de santé, judiciaires, etc. Face à tout cela, fonder ses actions sur une compréhension la plus solide possible des phénomènes de harcèlement constitue une gageure et paraît en même temps d'autant plus crucial.

## Un phénomène nouveau ?

Si quelques études francophones ont tenté d'attirer l'attention du public dès le début des années 2000 (Brandibas *et al.*, 2002 ; Fontaine & Réveillère, 2004), il a fallu attendre le début des années 2010 pour que le harcèlement fasse partie du débat médiatique et politique en France, en Belgique, en Suisse romande et au Québec. En France et dans d'autres pays, les violences à l'école ont d'abord été abordées sous l'angle des atteintes portées aux professionnels et à l'ordre scolaire (Mallet & Paty, 1999). Les efforts conjugués de professionnels de la santé (Catheline, 2008), de l'éducation (Bellon & Gardette, 2010) et de chercheurs (Debarbieux, 2011) ont été nécessaires pour que l'intimidation et les brimades entre élèves soient davantage prises en compte. Comme dans de nombreux

pays, la médiatisation de cas de suicides liés à du (cyber)harcèlement, de témoignages de victimes et de parents, a aussi joué un rôle de déclencheur.

Cette relative nouveauté du harcèlement dans l'« espace public » francophone est propre à des contextes locaux, car les chercheurs étudient ce phénomène depuis la fin des années 1970, et plusieurs pays ont développé des politiques de lutte contre le harcèlement depuis de nombreuses années. Dès 1999, un ouvrage majeur du norvégien Olweus, un des pionniers de la recherche sur ce sujet, publié en 1993, était traduit en français sous le titre *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. La même année paraissait, en anglais, un ouvrage collectif intitulé *La nature du harcèlement à l'école : une perspective internationale*, faisant le point sur l'appréhension et la prise en charge du harcèlement dans vingt-et-un pays, dont quatorze européens (Smith *et al.*, 1999).

### Un regard complémentaire

Depuis, les études se sont multipliées et les publications scientifiques se comptent par milliers (Stassen Berger, 2007). Le rythme des publications s'est encore accéléré ces dernières années, au point qu'il devient difficile, même pour un chercheur, d'embrasser l'ensemble de cette thématique. Cette somme de connaissances n'est pas toujours accessible aux acteurs de première ligne, d'autant que l'immense majorité des publications est en anglais. Les études empiriques publiées par des chercheurs francophones sont en revanche très rares pour un phénomène dont on parle autant. Les ouvrages disponibles en français sont principalement rédigés par des cliniciens (psychologues, pédopsychiatres, psychothérapeutes) ou des acteurs éducatifs, qui s'appuient largement sur leurs expériences professionnelles. Ces ouvrages apportent un éclairage irremplaçable sur la problématique du harcèlement et les personnes qu'elle touche, tout en contribuant à faire évoluer les mentalités et les pratiques. Cependant, ils font peu écho des connaissances scientifiques accumulées sur des décennies d'études systématiques. Or les personnes qui consultent

ne représentent qu'une portion de celles touchées et ont souvent de caractéristiques particulières (ce que les chercheurs appellent un biais de sélection). De même, les professionnels travaillent dans des contextes particuliers et peuvent être influencés par leurs attentes et leurs croyances (ce que les chercheurs appellent un biais de confirmation). Les études scientifiques visent justement à limiter ces biais et peuvent aider à éviter les généralisations abusives et à corriger les croyances erronées.

Cet ouvrage se veut donc complémentaire à ceux dont disposent généralement les (futurs) professionnels de l'éducation et de la santé, les parents et les décideurs, en essayant de présenter de manière claire et accessible l'état actuel des connaissances scientifiques au sujet du harcèlement à l'école et du cyberharcèlement. Ainsi, cet ouvrage ne constitue pas un guide ou un manuel pour des actions concrètes et précises dans la lutte contre le harcèlement à l'école. Il cherche à donner une compréhension la plus claire et la plus fondée possible du phénomène, sachant qu'une telle compréhension est un élément clé pour agir de manière pertinente et efficace.

Le harcèlement peut avoir lieu entre parents et enseignants, entre élèves et enseignants, entre collègues ou entre élèves. Cet ouvrage se focalise sur le harcèlement entre élèves, à la fois parce que c'est la situation la plus fréquente et celle qui a été la plus étudiée. Néanmoins, la dynamique à l'œuvre dans du harcèlement entre élèves est assez semblable à celle qui peut se développer sur le lieu de travail, dans un club de sport, au sein d'une fratrie, dans une relation amoureuse, etc. (Monks *et al.*, 2009.)

### De plus en plus de harcèlement ?

Avant toute chose, quelle est l'ampleur réelle du problème ? Concerne-t-il une infime minorité des élèves ou une part substantielle de ceux-ci ? D'après Olweus (1999), « un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter

préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves » (cette définition sera discutée en détail au chapitre 1). En France, Catheline (2008) et Debarbieux & Montoya (2011) évoquent le chiffre de 10 % d'élèves victimes de harcèlement à l'école, mais d'autres enquêtes aboutissent à des chiffres supérieurs à 25 % (Guilheri *et al.*, 2015). L'enquête internationale sur les comportements liés à la santé chez les jeunes d'âge scolaire (*Health Behaviour in School-aged Children*, HBSC) est réalisée tous les quatre ans dans plusieurs dizaines de systèmes éducatifs sous l'égide de l'Organisation Mondiale de la Santé. Les résultats de cette enquête, qui porte sur des milliers de jeunes dans chaque pays, indiquent qu'entre 20 à 30 % des élèves de 11 à 15 ans en France, en Suisse, au Québec et en Belgique, sont directement concernés soit comme victimes soit comme auteurs de harcèlement (Craig *et al.*, 2009). En fait, les chiffres exacts de prévalence varient fortement d'une étude à l'autre, suivant l'échantillon participant, la mesure du harcèlement utilisée, et le seuil fixé par les chercheurs pour déterminer l'implication dans le harcèlement. Quand on considère à la fois les auteurs et les victimes, la plupart des résultats se situent néanmoins dans une fourchette de 10 à 30 % (Cook *et al.*, 2010 ; Modecki *et al.*, 2014). Sans entrer dans une querelle de chiffres, on peut par conséquent raisonnablement estimer qu'une **proportion considérable des élèves est, chaque année, directement concernée par le harcèlement et le cyberharcèlement**. Ces chiffres portent sur la prévalence ponctuelle, mesurée à un moment précis de la scolarité. La proportion d'élèves directement impliqués sur l'ensemble de la scolarité obligatoire (prévalence sur la durée de vie) n'a été que très peu étudiée et est très probablement plus élevée.

Le harcèlement est-il en augmentation, comme semblent le penser de nombreuses personnes, dont des journalistes ? Les données systématiques récoltées à intervalles réguliers qui permettraient de répondre rigoureusement à cette question font défaut dans la plupart des pays ou régions. Néanmoins, Rigby & Smith (2011) ont tenté de synthétiser les tendances qui ressortent d'études menées

dans différents pays entre 1990 et 2009. Ils constatent une tendance à la baisse du harcèlement dans de nombreux pays, peut-être en lien avec les politiques de prévention et de lutte mise en place dans plusieurs d'entre eux. Se fondant sur les résultats de l'enquête HBSC en 2001/2002, 2005/2006 et 2009/2010 dans trente-trois systèmes éducatifs, Chester et ses collègues (2015) notent une **tendance globale à une diminution du harcèlement**, avec des variations entre systèmes. Les données disponibles sont donc en contradiction avec l'impression d'un accroissement du harcèlement entre élèves. La médiatisation relativement récente du phénomène, la prise de conscience de ses conséquences potentielles et le développement du cyberharcèlement contribuent peut-être à cette impression d'augmentation. Ainsi, **l'augmentation de la prise de conscience et de la préoccupation vis-à-vis du harcèlement ne doit pas être confondue avec une augmentation du phénomène lui-même.**

### Mythes ou réalités ?

Les idées ou croyances qui servent de point de départ aux différents chapitres de cet ouvrage sont principalement inspirées de mon expérience de rencontres avec des intervenants éducatifs ou psychosociaux, d'entretiens avec des victimes, de témoignages de parents, de conférences dans des écoles, de contacts avec des médias, de discussions avec mes étudiants, d'échanges avec des gestionnaires ou des élus, etc. Il s'agit d'idées ou de croyances que j'ai rencontrées régulièrement, mais dont j'ai généralement du mal à identifier clairement l'origine. Elles ne sont pas nécessairement propagées par tel ou tel auteur, penseur, ou acteur précis, mais semblent plutôt être « dans l'air du temps » ou faire partie de représentations collectives. L'ouvrage aborde ainsi la question de la définition et de la mesure du harcèlement, celle des différences de genre, de l'évolution avec l'âge, du rôle de l'origine sociale et ethnique, des conséquences du harcèlement, des caractéristiques des auteurs et des victimes, des spécificités du cyberharcèlement, des pistes de prévention, et finalement des interventions en cas de

harcèlement.

Je me suis efforcé d'aborder chacune de ces questions comme un enquêteur, fouillant la littérature scientifique, confrontant différentes recherches, rassemblant les indices proposés par la communauté scientifique, tentant de distinguer la part du mythe et celle de la réalité dans chacune d'elles. Par souci de rigueur, je me suis concentré sur les études empiriques qui n'ont été publiées qu'après avoir été évaluées par d'autres chercheurs et sur les résultats qui ont été répliqués dans plusieurs études différentes, en citant des études réalisées auprès d'élèves francophones quand c'était possible. J'ai été le premier surpris de l'abondance et de la richesse des études disponibles, mais aussi du **décalage entre de nombreuses idées reçues et l'état actuel des connaissances scientifiques**. À plusieurs occasions, j'ai été amené à remettre en question mes a priori et mes croyances initiales. Je vous invite à partager avec moi cette aventure.

1

LE HARCÈLEMENT  
À L'ÉCOLE EST AVANT TOUT UN CONFLIT  
INTERPERSONNEL  
ENTRE DEUX ÉLÈVES

# LE HARCÈLEMENT, UNE SIMPLE DISPUTE ?

De nombreux témoignages d'élèves ou de parents recueillis au fil des ans indiquent que la situation de harcèlement dans laquelle ils étaient impliqués a été traitée – au moins dans un premier temps – comme une « simple » dispute interpersonnelle. En d'autres mots, les réactions des professionnels de l'éducation à leur signalement reflètent une vision du harcèlement comme un conflit, probablement assez bref et dont l'origine peut être clairement identifiée, se limitant à deux personnes. Ces personnes vont être considérées comme ayant une relation égalitaire et une responsabilité globalement partagée dans l'origine du conflit. Les professionnels vont par exemple décider d'une sanction pour le dernier incident en date et considérer l'affaire comme close, mettre en place des tentatives pour nouer un dialogue entre les protagonistes, ou encore faire appel à des techniques de médiation pour dégager une solution équilibrée (Rigby, 2014).

Dans de nombreuses situations courantes en milieu scolaire, cette vision des choses est sans doute légitime et ce type de traitement est probablement adapté. Cependant, des décennies de recherche indiquent que cette vision et ce traitement du harcèlement comme un conflit entre deux personnes font l'impasse sur deux caractéristiques fondamentales de ce phénomène : le déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes et son inscription dans une dynamique de groupe.

## BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

## Une relation inégale

Ce qui a initialement attiré l'attention des chercheurs et les a amenés à élaborer le concept de harcèlement, c'est notamment le caractère inégalitaire de la relation entre les principaux protagonistes : il y a un **déséquilibre de pouvoir** entre eux ; l'un se sent en position de force et l'autre se sent vulnérable et impuissant à mettre fin aux agressions qu'il subit (Olweus, 1999). Si une dispute, un malentendu ou un conflit entre élèves peut parfois être le déclencheur initial du harcèlement, il n'y a ensuite pas ou peu de réciprocité dans les mauvais traitements et l'une des personnes impliquées cherche à mettre fin à la situation, voire à la fuir, souvent sans y parvenir malgré ses tentatives. Ce déséquilibre est un des éléments qui définissent le harcèlement et le distingue d'une bagarre entre amis ou d'un conflit avec des torts partagés. Les deux autres éléments qui définissent le harcèlement sont le caractère délibéré (c'est-à-dire non accidentel) et répétitif des mauvais traitements (Brandibas *et al.*, 2002). Plus qu'une forme particulière de comportement (atteinte verbale, physique, morale, matérielle, etc.), c'est donc plutôt une forme de relation négative et bancale inscrite dans une certaine durée, qui définit le harcèlement et le distingue d'autres types d'agression. En ce sens, le harcèlement est **proche d'une situation de maltraitance ou d'abus** et vouloir le traiter comme un conflit entre personnes sur un pied d'égalité comporte des risques (voir chapitre 10). Cela n'implique pas que la victime ait tout le temps un comportement irréprochable ou totalement adéquat, mais cela implique qu'en général il est important de prendre en compte le déséquilibre d'influence qui s'est installé dans la relation.

Une petite minorité d'élèves (habituellement moins de 5 %) semblent échapper quelque peu à cette logique, car ils sont à la fois très souvent auteurs et très souvent victimes de mauvais traitements entre pairs (Schwartz *et al.*, 2001). On les désigne habituellement sous l'appellation « agresseurs-victimes » (Kubiszewski *et al.*, 2014). Même si les élèves de ce profil se

montrent régulièrement agressifs envers certains élèves, et attirent de ce fait parfois l'attention des adultes, le critère de non-réciprocité est cependant respecté, car ils sont également victimes d'autres élèves, qui ne sont pas spécialement ceux qu'ils agressent et dont ils n'arrivent pas à faire cesser les mauvais traitements à leur rencontre. De ce fait, les élèves agresseurs-victimes cumulent les difficultés liées au statut de victime et à celui d'auteur de harcèlement, et présentent le profil le plus défavorable (voir chapitre 5).

Si ce déséquilibre de pouvoir fait l'objet d'un large consensus parmi la communauté scientifique concernant la définition du harcèlement, il n'est pas sans poser quelques défis. L'un de ces défis est d'ordre pratique : comment ou à quoi repérer ce déséquilibre pour un observateur extérieur ? Ce déséquilibre n'est pas nécessairement lié à la force physique, il est davantage lié à une forme de statut ou d'influence au sein du groupe de pairs, et peut être très subtil (Finkelhor *et al.*, 2012). La répétition et l'aspect quasi unilatéral des faits constituent donc des marqueurs importants à observer, ce qui n'est pas toujours simple en milieu scolaire, entre autres vu la fragmentation horaire et la diversité des intervenants (Hazler *et al.*, 2001).

Un autre défi consiste à prendre en compte ce déséquilibre dans la mesure du harcèlement. Dans les faits, la plupart des mesures utilisées par les chercheurs se focalisent plutôt sur le caractère répétitif des actes. Certaines mesures présentent aux répondants une définition du harcèlement (incluant le déséquilibre de pouvoir) et leur demandent de s'y référer pour répondre aux questions posées ensuite (Kubiszewski *et al.*, 2014). Néanmoins, ces définitions sont souvent complexes et posent des problèmes de compréhension aux élèves (Swain, 1998), il n'est donc pas sûr que les élèves prennent réellement en compte tous les éléments de la définition au moment de répondre. De plus, cette approche définitionnelle nécessite que les élèves acceptent de s'identifier eux-mêmes sous l'étiquette d'auteur ou de victime de harcèlement, ce à quoi certains pourraient être réticents (Lai & Kao, 2018).

C'est pourquoi certains chercheurs préfèrent une approche « comportementale » (Galand *et al.*, 2009), où les élèves répondent à des questions concernant des actes subis ou exécutés, décrits de la manière la plus claire possible, sans référence explicite à la notion de harcèlement (par exemple : « Il arrive que d'autres élèves me pincent, me griffent ou me tirent les cheveux », « Il m'arrive de raconter des choses méchantes sur un(e) autre élève »). En fait, les différentes mesures s'avèrent très convergentes, ce qui laisse penser que la répétition des actes implique assez logiquement qu'ils sont volontaires et généralement associés à un déséquilibre dans la relation. Certains chercheurs contestent d'ailleurs l'intérêt d'isoler le harcèlement d'autres formes de victimisation, d'en faire une catégorie à part (Finkelhor *et al.*, 2012). Ils s'appuient notamment sur le fait que, même à faible fréquence, les actes de rejet social et de stigmatisation ont déjà des effets négatifs détectables. Il n'empêche que ces effets négatifs se multiplient drastiquement et sont probablement plus durables avec la chronicisation des victimisations et le sentiment d'impuissance à y mettre fin qui caractérise le harcèlement (voir chapitre 6).

On le voit, les frontières du harcèlement restent malgré tout relativement floues. Dans la pratique, nous pensons qu'il est plus important de prendre la mesure de la souffrance de la victime présumée que d'ergoter pour savoir si oui ou non il s'agit précisément de harcèlement. Bien entendu, il importe également de ne pas négliger des événements plus isolés, mais graves (par exemple coups et blessures, agression sexuelle) au prétexte qu'ils ne correspondent pas aux critères du harcèlement.

### Une relation inscrite dans un groupe social

L'autre limite inhérente à la vision du harcèlement comme un conflit entre deux élèves est d'ignorer le contexte social au sein duquel il prend place. Les faits de harcèlement se déroulent fréquemment en présence (physique ou virtuelle) de pairs, voire d'adultes de l'école, qui sont alors témoins des événements. Certains travaux de recherche montrent que les réactions de ces témoins peuvent avoir

des répercussions importantes sur la suite du harcèlement et sur l'adaptation psychosociale des personnes directement impliquées (Hawkins *et al.*, 2001).

En schématisant, les témoins peuvent soit se comporter en simples spectateurs, soit venir assister le meneur ou la meneuse du harcèlement, soit prendre la défense de la victime (Kubiszewski, 2018). La position du spectateur, qui fait comme s'il n'avait rien vu ou qui se comporte en simple « voyeur », est la plus courante, celle de défenseur la plus rare. La présence d'assistants, qui en rajoutent dans le harcèlement, et l'absence de réaction de la plupart des témoins (voire leurs rires ou leurs « likes » sur les réseaux sociaux), vont avoir tendance à renforcer l'auteur de harcèlement et à lui donner un sentiment de puissance et d'influence sur le groupe (Salmivalli *et al.*, 1996). Ces mêmes comportements des témoins vont avoir tendance à isoler socialement la victime et à la faire s'interroger sur son adéquation et sa responsabilité personnelle dans la situation (« Beaucoup de gens voient ce qui se passe mais personne ne réagit, ce qui m'arrive est-il normal ? Est-ce de ma faute ? »).

Certains témoins vont venir apporter leur soutien à la victime après les incidents eux-mêmes, ce qui peut avoir pour effet de mitiger l'impact émotionnel du harcèlement mais ne contribue que rarement à mettre fin à celui-ci. Dans certains cas, un ou plusieurs témoins vont désapprouver publiquement ce qui se passe et/ou prendre parti pour la victime lors du déroulement d'un fait de harcèlement. Ce type de réaction permet assez souvent de réduire ou d'arrêter le harcèlement. Les réactions des témoins contribuent donc à la construction de réputations et de statuts hiérarchisés au sein du groupe de pairs, qui ont eux-mêmes une incidence sur les relations entre ses membres (Saldimivalli *et al.*, 2011).

Ainsi, il est fréquent qu'une situation de harcèlement dépasse les individus directement concernés et ait des ramifications dans un groupe d'élèves, voire dans l'ensemble d'une classe. Ces ramifications ont un impact sur la persistance de la situation et sur ses conséquences. Il peut par conséquent être important de les

prendre en compte dans le traitement de la situation et de ne pas se limiter à intervenir uniquement auprès des personnes les plus directement impliquées.

## QUELQUES EXEMPLES

### Un regard sur la classe et la cour de récréation

Dans les années 2008, Pepler & Craig, deux chercheuses canadiennes, ont mené une étude par observation dans deux écoles primaires (élèves de 6 à 12 ans). En croisant des données issues de questionnaires autorapportés, de désignations par les pairs et d'évaluations de la part des enseignants, quelques dizaines d'élèves ont été identifiés comme victimes de harcèlement, agresseurs-victimes, ou comme élèves de comparaison. Ces élèves ont été filmés deux fois sur l'année scolaire, en classe ou dans la cour de récréation, et portaient également des micros dissimulés. Les enregistrements vidéo ont été codés en s'assurant de l'accord entre deux observateurs. Ces observations, bien que très limitées dans le temps et dans l'espace, permettent d'analyser des épisodes de harcèlement qui apparaissent « en temps réel ».

Le nombre moyen d'épisodes de harcèlement par heure d'observation est de 2,4 en classe et de 4,5 dans la cour de récréation (Craig *et al.*, 2000). Ces épisodes sont majoritairement constitués d'agressions verbales dans les deux lieux, mais durent plus longtemps dans la cour qu'en classe. Les adultes de l'école interviennent dans moins de 20 % des cas, peu importe le lieu. D'autres élèves sont témoins des épisodes de harcèlement dans près de 80 % des cas. La réaction la plus courante des élèves témoins est de regarder ce qui se passe sans intervenir, ce qui a plutôt pour effet de renforcer l'agresseur (O'Connell *et al.*, 1999). Dans une proportion non négligeable d'épisodes, les témoins se joignent à l'auteur de harcèlement pour participer activement aux mauvais traitements (Atlas & Pepler, 1998). La réaction la moins

courante des témoins est d'intervenir, soit pour interpeller l'auteur soit pour défendre la victime. Quand elle se produit, cette intervention d'un témoin met fin à l'épisode dans plus de la moitié des cas (Hawkins *et al.*, 2001). Ce type d'étude est hélas trop rare et mériterait d'être répliqué dans d'autres contextes.

### Le point de vue des élèves

Nishina & Bellmore (2010) ont quant à elles demandé à des élèves de 11 ans et de 14 ans issus de deux établissements américains de compléter un rapport quotidien, sorte de journal de bord, au cours de cinq journées réparties au hasard sur deux semaines. Les élèves étaient priés d'indiquer s'ils avaient été embêtés par un autre élève durant la journée (avec une liste d'exemples), et si oui d'indiquer une série de précisions sur la ou les personnes concernées et le contexte de l'évènement.

Plus de 40 % des participants ont rapporté au moins un évènement où ils ont été « maltraités ». Dans cette étude, il y a peu de différences en fonction de l'âge des élèves. La plupart de ces évènements se sont déroulés en présence d'au moins un témoin (principalement d'autres élèves), sont le fait d'un seul élève – que la victime connaît – plutôt que d'un groupe, et se déroulent entre élèves de la même année. Quand l'évènement est public (au moins un témoin), les élèves victimes disent avoir reçu de l'aide d'un autre élève dans moins de la moitié des cas, et encore moins souvent de la part d'une adulte de l'école quand l'un d'entre eux était présent. Les victimes ont beaucoup plus de chances de recevoir de l'aide d'un-e ami-e que d'un autre élève. L'étude ne permet pas de savoir quel est l'impact éventuel de ces caractéristiques contextuelles sur le vécu des élèves, mais ses résultats sont très convergents avec les observations rapportées par l'équipe de Pepler & Craig (ci-dessus).

En Finlande, d'autres chercheurs ont développé un questionnaire visant à mesurer le rôle que les élèves déclarent jouer dans les situations de harcèlement à l'école (Salmivalli *et al.*, 1996) : meneur, suiveur, outsider, défenseur, ou victime. En comparaison avec les

évaluations faites par leurs pairs, les élèves de 12-13 ans sous-estiment leur implication dans des comportements actifs de harcèlement. Le rôle endossé par les élèves est aussi associé à leur popularité au sein du groupe de pairs : les élèves victimes sont davantage rejetés, les harceleurs sont peu appréciés, les outsiders sont plutôt dans la moyenne et les défenseurs sont davantage populaires. Plus récemment, une autre étude utilisant un questionnaire similaire a été réalisée auprès de 6 764 élèves âgés de 9 à 11 ans, fréquentant 385 classes issues de soixante-dix-sept écoles (Salmivalli *et al.*, 2011). Les résultats indiquent que la fréquence du harcèlement est plus faible dans les classes où davantage d'élèves sont perçus par leurs pairs comme ayant des comportements de défense, alors que le harcèlement est plus fréquent dans les classes où davantage d'élèves sont perçus par leurs pairs comme ayant des comportements qui renforcent les meneurs. Ces résultats soutiennent donc l'idée que le comportement des témoins serait un facteur important dans l'apparition ou le maintien du harcèlement.

## CONCLUSION

Le harcèlement n'est pas un simple conflit entre deux élèves. Il s'agit d'une relation inscrite dans la durée avec un déséquilibre de pouvoir et généralement peu de réciprocité. C'est aussi une relation qui s'inscrit dans un contexte collectif, souvent en présence de témoins, dont les réactions vont avoir une incidence sur l'évolution de la situation. Il est important de bien comprendre cette dynamique du harcèlement, de manière à mieux détecter les situations de harcèlement et à pouvoir ajuster ses interventions en conséquence. La répétition des faits, la faible réciprocité, les réactions des témoins, sont des indices utiles à documenter pour évaluer correctement la situation. Les démarches habituellement utilisées face à des conflits interpersonnels entre élèves, qui considèrent ceux-ci comme étant dans une relation égalitaire et ayant des torts partagés, sont souvent inadaptées aux situations de harcèlement. Faute de prendre en compte la relation de dominance et l'influence du groupe, elles débouchent fréquemment sur des impasses où c'est la parole de l'un contre celle de l'autre, où même la présence de l'adulte ne permet pas d'écartier l'influence du harceleur sur la relation ou sur le groupe, et où le harcèlement persiste malgré l'intervention d'un professionnel (voir chapitre 10).

2

LES FILLES SONT DAVANTAGE VICTIMES DE  
HARCÈLEMENT  
QUE LES GARÇONS

# DES FILLES VICTIMES ET DES GARÇONS AGRESSIFS ?

Dans les débats publics ou dans les médias, il n'est pas rare d'entendre l'idée que les filles seraient les principales victimes du harcèlement. Cette idée s'accompagne souvent d'une autre : le harcèlement serait surtout le fait de garçons. De manière plus ou moins explicite, le discours est donc que les filles seraient victimes des garçons. Ce discours fait en partie écho à la dénonciation des violences faites aux femmes et d'autres formes de machisme ou de discrimination. Il est parfois utilisé pour plaider en faveur d'interventions spécifiques et séparées selon le genre ou pour alimenter la remise en cause de la mixité à l'école (Marry, 2004).

Quels éclairages les recherches apportent-elles par rapport à ce type de discours ? La question est délicate et nous allons voir que la réponse dépend du type de violences que l'on prend en considération ainsi que de la source d'information que l'on utilise.

## BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

Notons tout d'abord qu'une abondante littérature scientifique indique que, en moyenne, les hommes manifestent plus d'agressions physiques que les femmes (Tremblay, 2008). Parmi les domaines investigués par les scientifiques, c'est l'un de ceux où les différences sont les plus prononcées (Hyde, 2005). Néanmoins, cette différence ne se retrouve pas dans la fréquence des émotions de colère, qui sont un des principaux déclencheurs de l'agression. Cela suggère que cette différence concernant l'agression physique ne se réduit pas à des facteurs biologiques et que des facteurs

culturels régulent l'expression de l'agressivité selon le genre (Archer, 2004). Ainsi par exemple, la différence de genre concernant l'agression directe se réduit dans les conditions où il y a une provocation évidente. D'autres travaux montrent aussi que, si les femmes sont plus souvent victimes d'agressions dans la sphère domestique, les hommes sont quant à eux plus exposés à des agressions dans la sphère publique (Pieters *et al.*, 2010). Toutes formes de violences confondues, le taux de victimisation des hommes et des femmes est ainsi globalement similaire.

Mais qu'en est-il concernant les violences entre élèves et le harcèlement en milieu scolaire ? Depuis longtemps, nombre d'observateurs relèvent que, comparativement aux filles, les garçons sont davantage sanctionnés à l'école pour leurs conduites agressives, plus souvent référés vers des professionnels de la santé pour des troubles extériorisés du comportement, et plus nombreux à commettre des actes délinquants et à avoir maille à partir avec le système judiciaire (Tremblay, 2008).

À la fin des années 1980, quelques scientifiques ont cependant mis en lumière le fait que la plupart des études se concentraient sur les garçons et sur les agressions physiques (Lagerspetz *et al.*, 1988). Ils ont émis l'hypothèse que les filles adoptaient peut-être d'autres formes d'agression, telles que répandre des rumeurs, médire dans le dos de quelqu'un, ignorer délibérément une personne, tenter d'exclure quelqu'un d'un groupe, embarrasser une personne en public, essayer de monter d'autres personnes contre quelqu'un ou briser une amitié entre deux personnes. Ces comportements ont été baptisés par les auteurs **agression indirecte**, **agression relationnelle** ou **agression sociale**, appellations qui se recouvrent très largement (Archer & Coyne, 2005).

## RÔLES DE GENRE

Conformément à l'hypothèse de départ, quelques études pionnières

ont conclu que les filles auraient recours à ces formes d'agression davantage que les garçons (Crick & Grotpeter, 1995). Néanmoins, d'autres études ont montré que les jugements et les observations rapportés par des personnes extérieures (parents, enseignants, pairs, chercheurs) concernant le comportement des élèves pouvaient être **biaisés dans le sens des stéréotypes de genre** qui décrivent les garçons comme plus agressifs et les filles comme plus prosociales (Bouchard *et al.*, 2016). En effet, beaucoup de ces personnes extérieures ont tendance à décrire les garçons comme plus agressifs et les filles comme plus prosociales que ce que montre l'analyse d'images vidéo ou d'observations systématiques des mêmes événements (Pellegrini, 2011). Et même des observateurs extérieurs entraînés peuvent s'avérer plus attentifs aux comportements des élèves en concordance avec les stéréotypes de genre (par exemple les filles utilisent davantage les agressions relationnelles) qu'aux comportements discordants.

Pour étudier les différences de genre, il est donc prudent à la fois de tenir compte de différentes formes possibles d'agression, mais aussi des différentes sources ou méthodes de recueil d'information. Concernant l'agression indirecte ou relationnelle, les résultats des études ultérieures se sont avérés beaucoup moins cohérents avec l'hypothèse de départ. Le bilan des données disponibles est plutôt une absence de différence de genre pour ce qui est du recours à ce type d'agression (Card *et al.*, 2008).

Au total, en prenant en compte différentes formes d'agression et différentes sources d'information, une plus grande proportion de garçons parmi les auteurs de harcèlement s'observe de manière récurrente dans les études empiriques et fait largement consensus au sein de la communauté scientifique (Nishina & Bellmore, 2010). Du côté des victimes en revanche, la tendance principale qui se dégage des études disponibles est une prévalence équivalente chez les filles et chez les garçons (Cook *et al.*, 2010). Il faut souligner que le harcèlement à l'école se déroule principalement entre élèves de même sexe, les filles étant surtout agressées par des filles et les garçons par des garçons (Archer, 2004). Les agressions sont plus

fréquentes dans les interactions entre garçons que dans les interactions entre filles, mais en cas de confrontation mixte, les filles sont plus souvent victimes d'agressions que les garçons. Il semble aussi que les témoins interviennent plus souvent dans des confrontations entre élèves du même sexe qu'eux (Hawkins *et al.*, 2001) et que les filles réagissent plus souvent pour défendre une victime que les garçons (O'Connell *et al.*, 1999). Si une dimension genrée est donc bien présente dans la dynamique du harcèlement à l'école, elle semble en bonne partie liée à une socialité qui se vit largement par genre au cours de la scolarité obligatoire. De nombreux auteurs expliquent ces variations de moyennes, souvent légères, entre filles et garçons, par des attentes de rôles différenciés selon le genre et par des pressions normatives au sein des groupes de pairs (Archer, 2004). Les jeunes percevraient que les attentes sociales envers les garçons et les filles sont différentes, et les adultes comme les pairs auraient tendance à désapprouver les comportements contraires à ces attentes tout en renforçant les comportements qui s'y conforment.

## QUELQUES EXEMPLES

### Un niveau similaire d'agression indirecte

En 2008, quatre chercheurs américains, Card, Stucky, Sawalani et Little, ont publié un bilan de connaissances scientifiques concernant les différences de genre à propos des agressions directes et indirectes. Pour ce faire, l'équipe de chercheurs a tenté d'identifier un maximum d'études disponibles sur ce sujet, en scrutant plusieurs bases de données spécialisées, en examinant les références citées dans les articles identifiés, en contactant des experts du domaine et en envoyant un courrier électronique à tous les premiers auteurs des documents trouvés leur demandant de transmettre toute étude supplémentaire éventuelle. Parmi les 588 documents identifiés, ils ont sélectionné ceux qui comprenaient bien des données

empiriques sur les agressions directes et indirectes, qui portaient sur des participants de moins de 18 ans et sur une population « tout-venant » (et non pas uniquement sur des jeunes en psychiatrie ou en milieu judiciaire). Ils ont ainsi abouti à 148 études indépendantes, principalement anglo-saxonnes, portant sur un total de 73 498 participants. Ces études ont été codées et leurs résultats ont été soumis à une méta-analyse, c'est-à-dire une technique statistique qui permet de synthétiser et de comparer de façon quantitative les résultats de différentes études sur un même sujet.

Sans surprise, les résultats de cette méta-analyse indiquent une différence modérée entre filles et garçons à propos de l'agression directe ( $r = .29$ ) avec un niveau plus élevé chez les garçons. Cette différence est plus faible avec des mesures autorapportées ( $r = .21$ ) ou des évaluations par les parents ( $r = .15$ ) qu'avec des désignations par les pairs ( $r = .38$ ) ou des observations ( $r = .37$ ). Cette différence est plus prononcée pour les agressions physiques ( $r = .34$ ) que pour les agressions verbales ( $r = .19$ ).

Concernant l'agression indirecte en revanche, les résultats montrent que l'écart entre filles et garçons est proche de zéro ( $r = -.03$ ) et les auteurs le qualifient de négligeable. Cette différence non significative ou triviale s'observe quelle que soit la source d'information (autorapporté, pairs, parents, enseignants, observations). L'idée que l'agression indirecte serait plus typique des filles n'est donc pas supportée par les données. En outre, les résultats de Card et ses collègues (2008) montrent également une forte corrélation entre agression directe et agression indirecte. Cela indique que ces deux formes d'agression se recouvrent largement plutôt que d'être indépendantes. Finalement, les résultats indiquent que les différences de genre apparaissent dès le plus jeune âge et n'évoluent pas durant l'enfance et l'adolescence. Ils contredisent l'idée que ces différences de genre concernant l'agression seraient principalement dues à une socialisation différenciée des filles et des garçons (auquel cas les différences devraient apparaître ou se renforcer au fil du développement).

## Des relations identiques avec les difficultés psychosociales

Mais qu'en est-il du côté des victimes ? Galand & Tolmatcheff (2016) ont analysé les réponses à un questionnaire autorapporté de 6 452 élèves belges francophones âgés de 10 à 19 ans issus de quatre-vingt-dix établissements. Les participants étaient notamment interrogés sur la fréquence à laquelle ils avaient éventuellement été victimes de huit faits différents de violence de la part d'autres élèves : moqueries, insultes, bousculades, coups, rumeurs, mises à l'écart, vols et dégradations. L'analyse, question par question, de ces huit types de victimisation fait apparaître de légères variations entre filles et garçons pour certaines questions, parfois dans un sens, parfois dans l'autre. Par exemple, les filles se déclarent plus souvent la cible de rumeurs, alors que les garçons rapportent davantage subir des coups, mais il n'y a pas de différence pour les moqueries. Cependant, une analyse factorielle indique que, malgré leur diversité, tous les types de victimisation se regroupent sur une même dimension, et la fréquence moyenne de victimisation sur l'ensemble des questions ne montre aucune différence de genre.

Les auteurs de cette étude ont ensuite regroupé les élèves en fonction des comportements qu'ils rapportent avoir émis et subis (analyse en clusters) et dégagé quatre profils : les auteurs de harcèlement, les victimes de harcèlement, les agresseurs-victimes et les non-impliqués. Ils ont alors comparé la proportion de filles et de garçons dans ces différents profils. Les résultats indiquent une proportion identique de filles et de garçons parmi les victimes de harcèlement, mais une proportion plus élevée de garçons parmi les auteurs et les agresseurs-victimes, et une proportion plus élevée de filles parmi les non-impliqués. Ces résultats sont convergents avec ceux présentés plus haut.

Dans une seconde étude, les mêmes auteurs ont cherché à savoir non plus s'il y avait des différences de moyennes selon le genre, mais si les relations entre l'implication dans du harcèlement (subi ou agi) et d'autres variables psychosociales étaient différentes chez les

filles et chez les garçons. Pour ce faire, ils ont analysé les réponses à un questionnaire anonyme de 502 filles et 537 garçons en fin de primaire et 460 filles et 553 garçons en fin de collège. Les analyses multigroupes montrent que les relations entre harcèlement, victimisation, rejet de la part des pairs, dépression, motivation, et perceptions du climat scolaire sont identiques chez les garçons et les filles. Ces résultats suggèrent que les processus liés au harcèlement sont similaires chez les filles et les garçons. Des différences apparaissent néanmoins entre primaire et collège, les relations entre victimisation et difficultés psychosociales étant plus fortes en primaire.

## CONCLUSION

Dans leur ensemble, les études disponibles indiquent que les garçons sont autant victimes de harcèlement que les filles. Néanmoins, ils semblent surtout victimes d'autres garçons, tandis que les filles semblent victimes d'autres filles et parfois de garçons. D'autre part, il y a bien des filles parmi les auteurs de harcèlement, mais la proportion de garçons est plus importante. Comme l'écrit Archer (2004), certains hommes se montrent plus agressifs que la majorité des hommes et des femmes.

Ce chapitre a mis en lumière l'importance de considérer une variété de formes de violence et de croiser les points de vue provenant de plusieurs types de sources pour avoir une image plus juste des différences de genre. On constate alors que toutes les formes de harcèlement sont mises en œuvre et subies par des filles comme par des garçons, et que les liens entre implication dans du harcèlement et indicateurs psychosociaux sont similaires quel que soit le genre (Card *et al.*, 2008). Notons que la situation dans ce domaine des personnes n'appartenant pas aux deux genres majoritaires reste largement à explorer. De plus, les études sur les liens entre harcèlement à l'école et violences dans les relations amoureuses sont encore rares (Zych *et al.*, 2019).

Au total, on observe plus de similitudes que de différences dans l'exposition au harcèlement à l'école

des filles et des garçons. Si l'égalité entre genres constitue un enjeu éducatif important, cette préoccupation ne doit pas mener à une vision caricaturale des phénomènes de harcèlement, qui ne les recouvre que partiellement. Dans l'état actuel des connaissances, il y a peu d'éléments qui soutiennent l'utilité de prévoir des actions distinctes pour les filles et les garçons concernant la lutte contre le harcèlement à l'école. Aucune agression n'est acceptable et toute situation de harcèlement doit être prise en charge. Mettre indument l'accent sur le genre pourrait renforcer les différences de comportement entre filles et garçons. Et le fait de présenter les filles comme des victimes sans défense et les garçons comme des agresseurs potentiels risque de renforcer les stéréotypes de genre.

3

LE HARCÈLEMENT  
À L'ÉCOLE  
SE MANIFESTE SURTOUT PENDANT  
L'ADOLESCENCE

# LA CRISE D'ADOLESCENCE COMME FACTEUR AGGRAVANT DU HARCÈLEMENT ?

Y a-t-il des âges plus propices au harcèlement ? Le harcèlement serait-il davantage présent durant l'adolescence, période de la vie réputée pleine de bouleversements, que durant l'enfance ? C'est en tout cas une idée souvent reprise dans des conversations ou même des prises de parole publiques de professionnels de la santé ou de l'éducation. Un lien y est fait entre, d'une part, la « crise d'adolescence », les transformations liées à la puberté, les questionnements identitaires des adolescents, l'importance croissante que prendraient les relations entre pairs, et l'ampleur du harcèlement en milieu scolaire. Cette idée est cohérente avec une vision très répandue de l'adolescence comme une période développementale associée à un accroissement des risques et des difficultés. Il y a de fortes chances qu'une visite dans les rayons « psychologie » des librairies vous fasse surtout découvrir des ouvrages traitant des problèmes que posent les ados ou des souffrances qu'ils et elles rencontrent (ou des « guides » pour les éviter) plutôt que des aspects positifs de cet âge.

## BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

### Une image biaisée de l'adolescence ?

Depuis de nombreuses années et de manière très convergente entre pays occidentaux, une série d'études et de rapports souligne que les médias au sens large renvoient une image stéréotypée et plutôt

**négative** des jeunes : passivité, délinquance, addictions, conduites à risque, etc. (El Haddadi & Simonis, 2015 ; Lipani Vaissade, 2012). En bref, le discours social à propos de notre jeunesse n'est globalement pas très positif. Les neurosciences ne sont pas en reste, décrivant souvent le cerveau des adolescents comme immature, véhiculant de fait un modèle déficitaire de l'adolescence en comparaison avec le cerveau des adultes, représentant évidemment le summum de l'accomplissement (Sercombe, 2010).

Des études épidémiologiques menées sur de larges échantillons de la population amènent cependant à nuancer ces propos. Si l'adolescence est bien une période de la vie où certains troubles font leur apparition et où d'autres troubles voient leur diagnostic augmenter, la majorité des ados n'ont aucun trouble et rapportent une bonne qualité de vie (Rufo & Choquet, 2007). Des études en psychologie du développement indiquent également que la période de l'adolescence n'est pas nécessairement associée à une augmentation de la fréquence des conflits entre parent et enfant, mais que ces conflits sont moins bien vécus par les parents (sans doute du fait de la capacité accrue des adolescents à leur tenir tête, ne serait-ce que sur le plan physique et cognitif) (Bee & Boyd, 2017). Ces travaux montrent aussi que, même si les pairs gagnent en importance, les relations avec les adultes, y compris les enseignants, restent très importantes pour le développement des adolescents (Roorda *et al.*, 2011). Certains sociologues, qui ont mené des études qualitatives auprès de jeunes « tout-venant » (et non sur des groupes ciblés), mettent de leur côté en avant des côtés positifs de la période adolescente, tels que les relations d'amitiés, les rigolades, certaines formes d'engagement et d'ouverture au monde, etc. (Fize, 2006).

En définitive, même si les changements liés à la puberté sont importants, ils restent relativement graduels plutôt que soudains, ils ne constituent pas des problèmes en soi, et l'adolescence n'est pas forcément synonyme de crise pour la majorité des adolescents. À cet égard, il semble que les professionnels de la santé et de la protection de la jeunesse soient parfois victimes de ce que les

chercheurs appellent un biais de recrutement ou de sélection. Leurs fonctions les amènent à côtoyer principalement des jeunes en difficulté, ce qui peut les conduire à se forger une vision biaisée des adolescents dans leur ensemble (et de leur diversité).

### Des changements limités

Les résultats de recherche passés en revue invitent donc à nuancer notre vision de la période adolescente et donnent une image plus positive de la jeunesse. Examinons maintenant ce qu'il en est plus précisément de l'évolution de la prévalence de l'agression et du harcèlement avec l'âge. Plusieurs études longitudinales menées dans différents pays permettent de suivre l'évolution de la fréquence des comportements agressifs (surtout l'agression physique, plus aisément observable) depuis la prime enfance jusqu'au début de l'âge adulte (Tremblay, 2008). De manière convergente, ces études indiquent une **diminution de la fréquence des agressions physiques avec l'âge** chez la plupart des jeunes, et non une augmentation à l'adolescence. Même si un adolescent peut probablement faire plus de dégâts qu'un enfant en cas d'agression, ces résultats contredisent l'idée de jeunes enfants « sages et innocents » qui deviendraient brusquement agressifs suite aux bouleversements de l'adolescence.

En est-il de même concernant le harcèlement ? Des études d'observation indiquent que le harcèlement existe dès le début de l'école primaire (chapitre 1) et même dès la maternelle (Alsaker, 1993). Les enquêtes de victimisation, dans lesquelles les élèves rapportent les faits de harcèlement dont ils ont été la cible, font apparaître une **légère baisse graduelle de 8 à 16 ans** (Smith *et al.*, 1999). Cette diminution globale s'accompagne d'une évolution dans les formes de violence auxquelles sont confrontés les élèves : diminution des violences physiques, augmentation puis décroissance des violences relationnelles, apparition des cyberviolences chez les plus âgés (Finkelhor *et al.*, 2015). Il y a néanmoins un fort recouvrement entre les formes de victimisation, et les données indiquent que les auteurs de harcèlement recourent à une diversité de

comportements d'agression plutôt que de se spécialiser dans une forme spécifique (Olivier *et al.*, 2021).

Concernant les conduites de harcèlement, la majorité des données disponibles portent sur les 11-15 ans et plusieurs résultats suggèrent un accroissement de quelques pourcents du nombre d'élèves auteurs de harcèlement entre 11 et 13 ans, au moment de la transition entre enseignement primaire et secondaire, suivi d'une tendance à la baisse chez les élèves plus âgés (Nansel *et al.*, 2001 ; Pellegrini & Long, 2002). La comparaison et l'interprétation des résultats sont compliquées par le fait que ces tendances majoritaires peuvent varier d'un système éducatif à l'autre, et que l'année de passage entre primaire et secondaire peut aussi varier selon les systèmes éducatifs (Craig *et al.*, 2009).

Ces données ne sont pas compatibles avec l'idée d'une flambée du harcèlement entre pairs à l'adolescence. La combinaison des résultats concernant la victimisation subie et le harcèlement perpétré suggère que, durant la transition entre enseignement primaire et secondaire, le harcèlement tend à se concentrer sur un nombre plus réduit de victimes, mais à impliquer un plus grand nombre de harceleurs actifs (sans que la fréquence totale de faits n'augmente nécessairement). Cette tendance transitoire s'inscrit dans une évolution à la baisse au cours du développement et serait liée à une reconfiguration des relations dans certains groupes de pairs (Pellegrini & Long, 2002). Avec l'avancée dans l'adolescence, de moins en moins d'élèves sont directement impliqués dans du harcèlement, la baisse la plus marquée étant parmi les agresseurs-victimes (Zych *et al.*, 2020). Rappelons que l'ampleur des variations liées à l'âge est relativement limitée et qu'on rencontre du harcèlement à tous les âges étudiés.

## QUELQUES EXEMPLES

Trajectoires de la fréquence d'agressions physiques  
de la petite enfance à l'adolescence

En 2003 a été publié un article rassemblant les résultats de plusieurs équipes de recherche issues de trois pays (Canada, États-Unis et Nouvelle-Zélande) pour des études menées dans six zones géographiques différentes (Broidy *et al.*, 2003). Dans chacune de ces zones, une cohorte de jeunes enfants a été suivie régulièrement jusqu'à l'adolescence et parfois au-delà. La plupart des échantillons suivis comprennent plus de 1 000 participants. Les mesures comprennent des informations récoltées auprès des parents, des enseignants et des jeunes eux-mêmes. La mesure demandant aux enseignants d'évaluer la fréquence d'agression physique chez les élèves (recours à la force dans les interactions avec autrui) est comparable dans les différentes zones et permet d'analyser l'évolution des agressions physiques des élèves de la petite enfance à l'entrée dans l'adolescence.

Les analyses de trajectoires pour les garçons indiquent que la plupart d'entre eux manifestent de manière constante très peu d'agressions et qu'un petit nombre d'entre eux (moins de 10 % dans chaque échantillon) manifeste de manière stable un niveau élevé d'agressions. Dans certains échantillons, un groupe ayant une trajectoire de diminution ou d'augmentation de l'agression peut être identifié. Dans ces groupes, les changements apparaissent comme progressifs et non soudains. Aucun groupe ne présente une augmentation de l'agression physique correspondant à l'entrée dans l'adolescence. Une étude complémentaire sur l'échantillon québécois, prenant en compte d'autres formes complémentaires d'agression (en plus de l'agression physique, voir chapitre 2), observe des résultats similaires : une petite minorité de garçons manifestent un niveau élevé d'agression, soit avec une évolution à la baisse, soit de manière stable, aucune trajectoire ascendante (Girard *et al.*, 2019).

Les trajectoires observées pour les filles sont un peu moins cohérentes entre échantillons. Néanmoins, les trajectoires les plus courantes sont un niveau d'agression physique stable et proche de zéro ou très faible. On observe également une trajectoire minoritaire d'agression chronique, et parfois des trajectoires descendantes,

mais aucune trajectoire ascendante. La position relative des individus les uns par rapport aux autres concernant la fréquence des comportements agressifs perçus par les enseignants apparaît comme très stable, même en cas d'évolution du niveau absolu (à la hausse ou, le plus souvent, à la baisse). Ce vaste ensemble de résultats n'est pas compatible avec l'idée de l'apparition de problèmes d'agression ou de leur accroissement brutal lors de l'entrée dans l'adolescence. Il suggère plutôt que la petite minorité de jeunes qui se montrent agressifs à l'adolescence correspond à des personnes qui manifestaient déjà un niveau plus élevé d'agression durant l'enfance (du moins en contexte scolaire, puisqu'il s'agit des évaluations complétées par les enseignants au fil des années).

### Le harcèlement au fil du secondaire

Une vaste enquête par questionnaire a été menée par Nansel et ses collègues (2001) auprès d'un échantillon représentatif de 15 686 élèves américains. L'enseignement obligatoire aux États-Unis comprend douze années désignées de 1 à 12, et l'échantillon portait sur les années 6 (élèves de 11-12 ans) à 10 (élèves de 15-16 ans). Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'enquête internationale HBSC déjà évoquée. Dans cette enquête, une définition du harcèlement est donnée aux élèves participants, à qui il est ensuite demandé de répondre à une question portant sur la fréquence à laquelle ils ont harcelé d'autres personnes et à une question portant sur la fréquence à laquelle ils ont été harcelés. Les résultats par année indiquent que le fait de harceler d'autres personnes est un peu plus souvent rapporté en année 6, 7 et 8 (correspondant plus ou moins aux années de collège en France), puis diminue légèrement en année 9 et 10. Les élèves déclarent en revanche être graduellement de moins en moins souvent victimes de harcèlement de l'année 6 à l'année 10. Ces résultats sont similaires à ceux trouvés dans de nombreux autres systèmes éducatifs (Craig *et al.*, 2009). Une limite de ces études, et de beaucoup d'autres concernant le harcèlement, est qu'elles s'appuient uniquement sur des données autorapportées.

On connaît mal l'évolution avec l'âge du harcèlement rapporté par les pairs.

## CONCLUSION

Le harcèlement est visible dès la maternelle et se poursuit dans l'enseignement supérieur et les milieux professionnels. Il ne semble pas lié à une tranche d'âge spécifique. Globalement, avec l'avancée en âge, la plupart des élèves gagnent en compétences sociales et en assertivité (habileté à s'affirmer et exprimer son désaccord de manière non violente), ce qui leur permettrait de réagir plus efficacement face à des amorces de harcèlement (Smith *et al.*, 1999). Ils apprennent également à mieux contrôler leur impulsivité et leur colère, ce qui réduirait les agressions (Tremblay, 2008). Parallèlement, les formes de harcèlement évoluent avec le développement cognitif et social des jeunes, vers des formes plus indirectes, parfois plus sexualisées, et sans doute plus complexes à détecter pour des observateurs externes. Si quelques changements dans la prévalence du harcèlement se manifestent au début de l'adolescence dans certains systèmes éducatifs, ils pourraient aussi être liés à la transition entre l'enseignement primaire et secondaire.

La lutte contre le harcèlement apparaît donc comme une entreprise à long terme, plutôt que comme une action ciblée sur une tranche d'âge particulière telle que l'adolescence par exemple. Il se pourrait néanmoins que certaines formes d'intervention soient plus adaptées à certains âges (voir chapitre 9). Les résultats présentés invitent aussi à s'interroger

sur l'image que la société renvoie de ses jeunes et à la place qu'elle leur accorde.

4

LE HARCÈLEMENT  
À L'ÉCOLE EST LIÉ  
À L'ORIGINE SOCIALE  
OU ETHNIQUE

# PAUVRETÉ ET DISCRIMINATION COMME SOURCES DU HARCÈLEMENT ?

Le risque d'être impliqué dans une situation de harcèlement, que ce soit comme auteur ou comme victime, est-il lié à l'origine sociale des élèves ? La réponse à cette question peut sembler évidente, tant il est bien connu qu'une série de difficultés scolaires, judiciaires et sanitaires sont associées au milieu socioéconomique dans lequel grandit un ou une jeune. D'une part, on peut penser que le stress lié à la pauvreté ou à la précarité pourrait favoriser le passage à l'acte comme auteur de harcèlement. D'autre part, provenir d'un milieu défavorisé pourrait augmenter le risque d'être la cible de harcèlement de la part de camarades de classe issus de milieux plus aisés.

L'origine ethnique étant souvent en partie liée à l'origine sociale, on peut aussi s'interroger sur son association avec le harcèlement à l'école. Certains groupes ethniques sont-ils davantage impliqués dans du harcèlement, leur statut minoritaire et les éventuelles discriminations dont ils sont l'objet pouvant susciter des sentiments d'injustice et de colère propices à l'agressivité et en faisant en même temps des cibles désignées et moins protégées ? Au-delà de leur charge symbolique et politique, ces questions ont aussi des implications pratiques, notamment celle de savoir s'il est pertinent de développer des actions de prévention différenciées selon l'origine sociale ou ethnique des élèves.

## BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

Origine sociale et harcèlement

Les relations entre l'origine sociale et la réussite scolaire ou les violences à l'école par exemple ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche et de débats assez intenses au sein de la communauté scientifique, notamment en sociologie. En revanche, les travaux s'intéressant aux relations entre origine sociale et harcèlement sont plus rares. La plupart des données disponibles sur ce sujet proviennent de publications dans le secteur de la santé, où l'origine sociale est analysée comme un facteur de risque parmi d'autres en lien avec le harcèlement et dont le rôle est rarement discuté en profondeur.

Les résultats de ces études ne sont pas très cohérents (Jansen *et al.*, 2011 ; Wolke *et al.*, 2001). Certaines études observent un niveau plus élevé de victimisation parmi les élèves issus de familles au statut socioéconomique plus faible, tandis que d'autres ne trouvent aucune relation. D'autres études relèvent un niveau d'implication comme auteur de harcèlement légèrement plus élevé chez les élèves issus de familles au statut socioéconomique plus faible, alors que certaines études n'observent aucun lien entre statut socioéconomique et harcèlement (Tippett & Wolke, 2014). La comparaison de ces différents résultats est compliquée par le fait que les indicateurs utilisés pour mesurer l'origine sociale (statut socioéconomique) varient d'une étude à l'autre. Certaines études se basent sur le niveau d'éducation d'un ou des deux parents, d'autres sur la profession d'un ou des deux parents, d'autres sur le revenu ou les ressources matérielles de la famille, et d'autres encore sur un indice composite qui combine plusieurs de ces indicateurs (Galobardes *et al.*, 2006a, 2006b).

Pour tenter d'y voir plus clair, Tippett & Wolke (2014) ont réalisé une méta-analyse sur les relations entre origine sociale et implication dans des faits de harcèlement. La synthèse quantitative des résultats de vingt-huit études publiées entre 1970 et 2012 indique une faible association entre origine sociale et victimisation par les pairs : la proportion de victimes de harcèlement est un peu plus élevée parmi les élèves provenant de familles de plus faible statut socioéconomique et un peu plus faible parmi les élèves provenant

de familles de statut socioéconomique plus élevé. La proportion d'agresseurs-victimes est aussi plus élevée parmi les élèves venant de milieux défavorisés, même si les études à ce sujet sont moins nombreuses. Toutefois, une fois prise en compte la tendance des revues à accepter plus facilement de publier des articles présentant des résultats significatifs (biais de publication, qui peut conduire à une surestimation des effets réels), aucune association significative n'apparaît entre faible statut socioéconomique et proportion d'auteurs de harcèlement, et le lien avec un statut socioéconomique élevé est tellement faible qu'il n'a aucune portée pratique. Au-delà de ces moyennes, les analyses indiquent de **fortes variations dans les résultats** selon le pays où l'étude est réalisée, la mesure de statut socioéconomique utilisée, l'âge des participants, etc., mais sans que des tendances claires liées à ces paramètres n'apparaissent. La grande variabilité des résultats invite donc à la prudence dans leur interprétation, d'autant que les auteurs de la méta-analyse n'ont pas tenu compte du fait que l'implication dans du harcèlement a été mesurée de façon très différente d'une étude à l'autre (évaluation par un enseignant, évaluation par la mère, entretien avec l'élève, questionnaire autorapporté, ou désignation par les pairs), ce qui pourrait aussi avoir un effet sur les résultats (voir chapitre 2).

Dans les limites des études disponibles, il apparaît donc que les élèves issus de milieux défavorisés ont un peu plus de risques d'être **victimes de harcèlement** et ceux issus de milieux très favorisés légèrement moins de risques. Une première explication de ce résultat serait que le statut socioéconomique aurait un effet direct sur le risque d'être la cible de harcèlement, via les ressources matérielles, les marques de statut, la maîtrise des codes et des normes qui y sont liées (Galobardes *et al.*, 2006a, 2006b). Une explication alternative serait que le statut socioéconomique aurait un effet indirect via son impact sur les expériences et les conditions de développement auxquelles sont soumis les jeunes. Les élèves de milieux défavorisés ont plus de risques d'avoir des ennuis de santé et d'être exposés à de la maltraitance et de la violence familiale (Bradley & Corwyn, 2002), ce qui pourrait avoir des répercussions

sur leur capacité à gérer leurs relations avec leurs pairs à l'école et à mettre en place des stratégies d'adaptation appropriées face à du rejet ou de l'agression de la part de ces derniers. Ces circonstances défavorables sont d'ailleurs plus fortement associées à la victimisation que le statut socioéconomique lui-même, et constituent par conséquent de meilleurs prédicteurs (Lereya *et al.*, 2013).

Par ailleurs, l'absence de lien entre un statut socioéconomique défavorisé et le risque d'être **auteur de harcèlement** peut paraître étonnante. On sait depuis longtemps que grandir dans un milieu défavorisé est associé avec un risque accru de développer des difficultés de comportement, notamment l'agression (Guerra *et al.*, 1995 ; Nagin & Tremblay, 2001). Si les auteurs de harcèlement étaient simplement les élèves qui présentent des problèmes plus généraux de comportement et d'agression, la relation avec le statut socioéconomique devrait être plus prononcée. Les résultats concernant les agresseurs-victimes sont davantage compatibles avec cette vision, mais les résultats concernant les harceleurs et harceleuses montrent qu'ils et elles se retrouvent dans toutes les classes sociales de manière équivalente.

De manière complémentaire, les études multiniveaux disponibles indiquent que la fréquence du harcèlement et de la victimisation varie très peu d'une école à l'autre, mais davantage d'une classe à l'autre au sein d'une même école, et que ces variations ne sont pas liées au niveau socioéconomique moyen des élèves (Galand *et al.*, 2014 ; Konishi *et al.*, 2017). L'enquête de victimisation à l'école élémentaire menée par Debarbieux & Montoya (2011) ne relève d'ailleurs que très peu de différences entre les écoles de l'éducation prioritaire (accueillant des publics plus précarisés) et les autres. D'autre part, quelques études s'intéressant à la comparaison entre systèmes éducatifs montrent que la prévalence du harcèlement à l'école n'est pas associée au niveau moyen de richesse d'un système, mais bien au niveau d'inégalité sociale au sein de ce système. Le taux de harcèlement est plus élevé dans les systèmes où les inégalités de revenus sont plus prononcées (Contreras *et al.*,

2015 ; Elgar *et al.*, 2013).

## Origine ethnique et harcèlement

Examinons maintenant la situation des élèves issus de l'immigration ou de minorités ethniques : sont-ils davantage concernés par le harcèlement à l'école ? Sur ce point, à première vue la situation n'est pas simple non plus. Certaines études rapportent une proportion de victimes ou d'auteurs de harcèlement plus conséquente parmi les élèves issus d'un groupe minoritaire par rapport aux élèves issus du groupe majoritaire. D'autres études rapportent une proportion plus faible parmi les élèves issus de groupes minoritaires. D'autres études enfin n'observent aucune différence selon l'origine ethnique (Xu *et al.*, 2020). Une des difficultés tient en ce que **les groupes minoritaires ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre**, par exemple en Angleterre, en Hongrie, ou en Espagne, et que la majorité des études sur ce sujet ont été réalisées aux États-Unis, ce qui complique les comparaisons entre études. De plus, plusieurs études comparent des groupes « ethniques » sans tenir compte du statut socioéconomique (voir ci-dessus), qui peut lui-même varier avec l'origine ethnique.

Mais certaines recherches nous alertent également sur une difficulté supplémentaire liée à l'utilisation d'une mesure « définitionnelle » du harcèlement. Dans ce type de mesure, une définition du harcèlement est donnée aux élèves et il leur est ensuite demandé à quelle fréquence ils ont été victimes ou auteurs de harcèlement (voir chapitre I). Dans une mesure « comportementale », il est demandé à l'élève d'indiquer à quelle fréquence il est la cible ou l'auteur d'une série de conduites agressives sans que le concept de harcèlement soit utilisé. Or, comparé à une mesure « comportementale », il apparaît que certaines catégories d'élèves américains (les garçons et les élèves issus de minorités ethniques) sont **plus réticentes à se déclarer victimes de harcèlement avec une mesure « définitionnelle »** (Lai & Kao, 2018 ; Sawyer *et al.*, 2008). Se reconnaître comme « victime de harcèlement » pourrait être perçu par ces jeunes comme un aveu de faiblesse. Une autre étude

américaine (Bellmore *et al.*, 2007) indique que la composition ethnique de la classe pourrait avoir un effet sur les réponses des élèves à des questions où il leur est demandé de désigner qui est victime ou auteur de harcèlement dans leur classe (désignation par les pairs).

Malgré ces difficultés, deux chercheuses canadiennes ont réalisé une synthèse des études sur les liens entre origine ethnique et implication dans du harcèlement entre pairs comme victime (Vitoroulis & Vaillancourt, 2015) ou comme auteur (Vitoroulis & Vaillancourt, 2018). Elles ont analysé les études comparant les jeunes immigrants et les jeunes autochtones, ainsi que les jeunes issus d'un groupe majoritaire et ceux issus d'un groupe minoritaire. Les résultats de leur méta-analyse ne montrent **aucune différence significative entre groupes**, ni pour les victimes, ni pour les auteurs. De faibles différences dans les résultats apparaissent selon le pays, la mesure utilisée et le groupe ethnique considéré. Ces chercheuses concluent que l'origine ethnique considérée comme variable démographique n'est pas un indicateur adéquat pour rendre compte des variations d'implication dans le harcèlement à l'école. D'autres études indiquent que la fréquence de harcèlement entre élèves n'est pas liée à la composition ethnique des écoles (Vervoort *et al.*, 2010 ; Vitoroulis *et al.*, 2016).

## QUELQUES EXEMPLES

### De l'importance du choix de la source d'information

Aux Pays-Bas, Jansen et ses collègues (2012) ont analysé les données recueillies concernant 6 376 enfants âgés de 5 à 6 ans dans le cadre d'une enquête de santé publique. Les enseignants ont été invités à compléter un questionnaire comprenant des questions sur l'implication de leurs élèves dans des faits de harcèlement. Les parents des mêmes élèves ont été invités de leur côté à compléter un questionnaire comprenant des questions sur leur niveau

d'éducation, leur statut socioprofessionnel et leur situation familiale. Enfin, le code postal des établissements scolaires a été mis en lien avec un indicateur de niveau d'éducation, de revenu et de taux de chômage dans le quartier autour de chaque établissement. Les chercheurs ont tenu compte de l'âge des élèves, de leur genre et du fait qu'ils soient nés ou non à l'étranger. Les résultats montrent que les victimes, les harceleurs et les agresseurs-victimes sont plus nombreux parmi les élèves dont les parents ont un niveau d'éducation plus faible. En revanche, le niveau socioéconomique du quartier de l'école n'a pas d'effet une fois le niveau de la famille de l'élève pris en compte.

Les résultats concernant le lien entre harcèlement commis et origine sociale s'écartent des tendances majoritaires présentées ci-dessus. C'est d'ailleurs une des seules études à recommander de cibler les interventions de lutte contre le harcèlement en fonction de l'origine sociale des élèves. Il faut cependant se rappeler que la mesure de harcèlement utilisée dans cette étude est basée sur les perceptions des enseignants, contrairement à la plupart des études qui se fondent sur des désignations par les pairs ou des données autorapportées par les élèves (en entretien pour des élèves très jeunes). Or une large proportion des situations de harcèlement n'est pas détectée par les enseignants (Leff *et al.*, 1999), et on peut craindre, comme nous l'avons vu au chapitre 2, que le jugement des enseignants soit influencé par les stéréotypes sociaux. Il y a donc un risque important que les réponses des enseignants ne soient pas très valides (comme le suggère la très faible proportion de victimes identifiées dans cette étude) et qu'elles soient en partie biaisées par les représentations sociales concernant les élèves issus de milieu moins favorisés. Cette étude nous rappelle ainsi l'importance du choix des mesures, de croiser les résultats de différentes études et de se fier de préférence à des résultats qui ont été répliqués.

### De l'importance du choix des catégories

Pour leur part, Tippett et ses collègues (2013) ont voulu étudier les liens entre origine ethnique et harcèlement. Ils ont analysé les

données provenant d'un échantillon représentatif des ménages au Royaume-Uni auquel était adjoint un échantillon ciblant expressément des minorités ethniques. 4 668 jeunes de 10 à 15 ans ont répondu à un questionnaire à leur domicile. Ces répondants ont été répartis en sept catégories ethniques d'après leur réponse à une liste de classification : Blancs, Indiens, Pakistanais, Bangladeshis, Africains, Caribéens, Asiatiques. Dans leurs analyses, les chercheurs ont aussi tenu compte de l'âge, du genre, du niveau de qualification des parents, de la situation économique et de la structure de la famille et de la qualité des relations parent-enfant.

Les résultats indiquent une proportion de victimes plus faible parmi les élèves d'origine « africaine » que parmi les élèves « blancs » et une proportion d'auteurs de harcèlement plus élevée parmi les filles « pakistanaïses » et « caribéennes » que parmi les élèves « blanches ». Les autres comparaisons s'avèrent non significatives. Les auteurs de l'étude peinent à expliquer pourquoi ces différences apparaissent spécifiquement pour ces groupes-là et pas ailleurs. En multipliant les comparaisons entre groupes sur des variables manquant de fiabilité (trois questions seulement dans cette étude pour le harcèlement et la victimisation), on finit par observer des différences auxquelles il est difficile de donner sens. Les regroupements n'étant pas les mêmes d'une étude à l'autre et d'un pays à l'autre, les résultats ne sont pas forcément comparables entre les études et manquent de cohérence.

### Une étude en contexte francophone

Dans une des rares études francophones sur le sujet, Galand et ses collègues (2014) ont examiné les relations entre harcèlement et origine sociale et ethnique parmi les élèves belges. Ils ont analysé les réponses de 3 240 élèves de 14 à 17 ans, en dernière année de collège (troisième année du secondaire en Belgique), à un questionnaire anonyme complété en classe. Tant les conduites de harcèlement que les victimisations subies étaient mesurées avec huit items qui présentent une fiabilité élevée. Les résultats font apparaître que ni le fait d'avoir au moins un parent sans emploi, ni le

fait d'avoir au moins un parent né hors Europe, ni le niveau de diplôme des parents, ne sont associés à la fréquence de harcèlement ou de victimisation entre élèves. De plus, ni le nombre d'élèves dans la classe, ni le taux de redoublement, ni la composition sociale ou ethnique moyenne de la classe, ne sont liés à la fréquence des problèmes de harcèlement. Une limite importante de cette étude est que les caractéristiques sociodémographiques des élèves étaient rapportées par les élèves eux-mêmes. Néanmoins, les résultats de cette étude sont tout à fait cohérents avec les tendances principales qui ressortent des méta-analyses présentées ci-dessus.

## CONCLUSION

La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que l'origine socioéconomique n'est pas un marqueur important pour la compréhension des phénomènes de harcèlement entre élèves dans les pays occidentaux. La proportion d'auteurs de harcèlement est identique dans les différentes classes sociales. La proportion de victimes de harcèlement est un peu plus importante dans les groupes plus défavorisés, mais cette association est de faible ampleur et beaucoup moins importante que celle observée avec d'autres facteurs qui paraissent jouer un rôle plus crucial (voir chapitre 7). La majorité des chercheurs aboutissent à des conclusions similaires concernant l'origine ethnique. Le simple fait d'être ou non immigrant, d'être rattaché à un groupe majoritaire ou minoritaire, ou de s'identifier à un groupe ethnique spécifique n'est pas un indicateur vraiment pertinent concernant les problèmes de harcèlement à l'école. Tous les groupes semblent touchés dans des proportions similaires.

Bien sûr, l'origine sociale est un facteur d'inégalité concernant les trajectoires scolaires (Duru-Bellat, 2002) et la santé (Galobardes *et al.*, 2008), et l'origine ethnique peut être source de discrimination (Schmitt *et al.*, 2014). Mais ces caractéristiques paraissent peu opérantes concernant les phénomènes de harcèlement à l'école. D'autres caractéristiques, comme une orientation sexuelle

minoritaire, de l'obésité ou un handicap, semblent en revanche constituer des facteurs de risque pour la victimisation (Bucchianeri *et al.*, 2016) et le rôle des préjugés dans l'émergence du harcèlement reste encore à approfondir.

Par conséquent, il semble inutile, voire contreproductif, de cibler les actions de lutte contre le harcèlement selon l'origine sociale ou ethnique des élèves, d'autant plus que la fréquence du harcèlement varie très peu d'une école à l'autre. En revanche, si les jeunes vivant dans la précarité ne sont pas plus susceptibles que les autres de s'engager dans du harcèlement entre élèves, un niveau plus élevé d'inégalité est lié à davantage de harcèlement dans tous les groupes sociaux. Réduire les inégalités socioéconomiques pourrait par conséquent constituer une piste de prévention du harcèlement au niveau sociétal. Enfin, les actions visant à combattre les préjugés pourraient peut-être être utiles pour prévenir le harcèlement discriminatoire.

5

LE HARCÈLEMENT  
FAIT PARTIE  
DE L'APPRENTISSAGE  
DE LA VIE, ÇA FORGE  
LE CARACTÈRE

# LE HARCÈLEMENT PORTE-T-IL VRAIMENT À CONSÉQUENCE ?

Les réponses à cette question sont parfois diamétralement opposées selon l'interlocuteur. À un extrême, pour certaines personnes le fait d'être victime de harcèlement à l'école constitue presque d'office un trauma important entraînant des effets négatifs auxquels il est difficile d'échapper, parmi lesquels dépression, anxiété, somatisation, troubles alimentaires, pensées suicidaires et tentatives de suicide, laissant généralement des traces jusqu'à l'âge adulte. Assez logiquement, ces personnes appellent souvent à faire de la lutte contre le harcèlement une priorité des politiques éducatives, sanitaires et judiciaires.

À l'autre extrême, certaines personnes estiment que se faire de temps en temps embêter par tel ou tel camarade de classe relève du fonctionnement normal d'une classe ou d'une école et fait partie des apprentissages – désagréables certes – que tout un chacun doit faire de la vie en société (tout en reconnaissant qu'il y a des limites à ne pas dépasser). Parmi ces personnes, il en est qui se demandent si l'on ne dramatise (ou pathologise) pas un peu des disputes somme toute banales entre élèves. Certaines se demandent même si les efforts de sensibilisation autour du harcèlement et la médiatisation qui les accompagne ne rendent pas finalement les choses plus difficiles à vivre pour les élèves qui en sont victimes (par exemple en les rendant plus sensibles et en augmentant leurs inquiétudes au sujet des conséquences potentielles). Dans le présent chapitre, nous allons tenter de faire le point sur les connaissances scientifiques concernant les conséquences de l'implication dans des faits de harcèlement.

# BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

## Des victimes en détresse

Tout le monde s'accorde sur le fait qu'être la cible de harcèlement n'est pas une expérience agréable, mais la question est de savoir si cela porte à conséquence au-delà des émotions négatives éprouvées sur le moment. De nombreuses études corrélatives semblent répondre par l'affirmative de manière franche et massive. Être la cible de rejet ou de mauvais traitements de la part de ses pairs est associé à des sentiments dépressifs, anxieux et de solitude (Hawker & Boulton, 2000), à des symptômes psychosomatiques tels que douleurs au ventre et troubles du sommeil (Gini & Pozzoli, 2013), à une plus faible motivation scolaire (Galand & Hospel, 2013), à des résultats scolaires un peu plus faibles (Nakamoto & Schwartz, 2010), à des idées suicidaires et à des tentatives de suicide (Holt *et al.*, 2015). La limite de ces nombreuses études est de s'appuyer sur un **plan de recherche transversal**, où toutes les informations sont recueillies au même moment. Elles ne permettent donc pas de savoir si ces variables associées sont bien la conséquence de la victimisation, la précèdent ou sont le reflet d'un autre facteur qui favorise aussi la victimisation.

Les études s'appuyant sur un **plan de recherche longitudinal**, où les participants sont suivis dans le temps et où les informations sont collectées à plusieurs reprises, permettent d'évaluer si la victimisation par les pairs à un moment donné prédit l'évolution dans le temps d'autres variables en tenant compte du niveau initial de ces variables. Une série d'études de ce type a été réalisée et les résultats indiquent qu'être victime de harcèlement est lié à un accroissement des problèmes internalisés comme la dépression et l'anxiété (Reijntjes *et al.*, 2010), des plaintes psychosomatiques (Gini & Pozzoli, 2013), des comportements d'automutilation (Moore *et al.*, 2017), des idées suicidaires et des tentatives de suicide (Geoffroy *et al.*, 2016), indépendamment du niveau initial de ces divers problèmes chez les participants.

Si ces études nous renseignent sur les effets à court et moyen termes de la victimisation par les pairs, qu'en est-il à plus long terme ? La victimisation peut-elle avoir un impact jusqu'à l'âge adulte ? Plusieurs **études de cohortes**, où des enfants nés à une certaine période sont suivis jusqu'au début de l'âge adulte et parfois au-delà, apportent des éléments de réponse à cette question. Ces études permettent de comparer la situation de jeunes adultes qui ont ou non été harcelés durant leur enfance ou leur adolescence. Généralement, ces études essaient de tenir compte d'un grand nombre de facteurs « confondants » comme la situation économique des familles, les difficultés familiales, les problèmes psychosociaux ou de santé antérieurs, etc., afin d'isoler au mieux l'effet de la victimisation. Certaines de ces études suggèrent que les victimes de harcèlement à l'école souffrent un peu plus de dépression et d'anxiété, ont un peu plus de difficultés relationnelles et bénéficient d'une situation financière et professionnelle un peu moins confortable à l'âge adulte (Takizawa *et al.*, 2014 ; Wolke *et al.*, 2013). Mais les résultats d'autres études ne sont pas toujours cohérents et les facteurs « confondants » contrôlés ne sont pas les mêmes d'une étude à l'autre. Ces résultats sont donc à interpréter avec prudence (McDougall & Vaillancourt, 2015).

Moore et ses collègues (2017) ont tenté de faire une synthèse des résultats disponibles concernant les effets de la victimisation sur la santé et les difficultés psychosociales. Sur la base des 165 études correspondant à leurs critères de sélection, ils estiment qu'il y a des indices convaincants d'un effet causal de la victimisation sur la santé mentale (principalement l'anxiété et la dépression) et la santé en général, sur les comportements d'automutilation, et sur les pensées et les conduites suicidaires. Ils estiment également qu'il y a des indices probables d'un effet sur la consommation de tabac et de drogues. Pour la plupart de ces conséquences présumées, un effet de dose est observable, c'est-à-dire qu'une victimisation plus intense et/ou plus longue est liée à des effets négatifs plus prononcés. Pour d'autres problématiques (par exemple les résultats scolaires), on manque d'indices suffisamment solides d'un possible

effet causal de la victimisation par les pairs, et il est nécessaire de mener davantage de recherches. Dans les études disponibles depuis les années 1970, rien ne laisse penser que l'attention portée aux phénomènes de harcèlement dans un nombre croissant de pays ait eu le moindre effet sur la force des liens entre victimisation et adaptation psychosociale : les victimes ne semblent pas plus affectées par ce qui leur arrive parce que l'on fait des campagnes de prévention du harcèlement ou que l'on s'intéresse à leur sort.

### Des auteurs mal embarqués

Mais les conséquences négatives du harcèlement se limitent-elles aux victimes ? Ne pourrait-il pas y avoir également des conséquences néfastes pour les auteurs de harcèlement ? Les études à ce sujet sont beaucoup moins nombreuses que celles à propos des victimes, mais les auteurs de harcèlement rapportent de fait une moins bonne santé, une consommation accrue de psychotropes, et davantage de problèmes à l'école (Bradshaw *et al.*, 2013 ; Gini & Pozzoli, 2009 ; Nansel *et al.*, 2004). Comme pour les victimes, la question est de savoir si c'est bien l'engagement dans des conduites de harcèlement qui entraîne ces difficultés. Ici aussi des études longitudinales montrent que le fait d'être auteur de harcèlement à l'école pendant l'enfance ou l'adolescence est associé à un risque accru de commettre un délit (Ttofi *et al.*, 2011), d'avoir des comportements violents (Ttofi *et al.*, 2012), de consommer de la drogue (Ttofi *et al.*, 2016) des années plus tard. En revanche, avoir été auteur de harcèlement n'est pas lié à une baisse ultérieure des résultats scolaires (Woods & Wolke, 2004), ni à une augmentation des problèmes psychiatriques à l'âge adulte une fois d'autres facteurs de risque relatifs à l'environnement familial et au contexte de vie pris en compte (Wolke & Lereya, 2015).

Se faire une idée claire des conséquences potentielles du harcèlement perpétré est compliqué par l'existence d'élèves présentant un profil d'agresseur-victime, c'est-à-dire à la fois un niveau élevé de harcèlement et de victimisation. Si l'on ne distingue pas ces élèves de ceux qui ont un profil plus proche d'un harceleur

« pur », on risque de confondre les conséquences du harcèlement avec celles de la victimisation que subissent ces agresseurs-victimes (Galand *et al.*, 2009). Les études disponibles suggèrent que les élèves dans la situation d'agresseur-victime combinent les conséquences négatives de la victimisation et du harcèlement ; ils présentent de ce fait les indicateurs les plus défavorables en termes d'ajustement psychosocial (McDougall & Vaillancourt, 2015 ; Wolke & Lereya, 2015).

### Des témoins stressés

Comme expliqué au chapitre 1, les épisodes de harcèlement se déroulent souvent en présence de témoins qui peuvent prendre différents rôles. On peut par conséquent également s'interroger sur l'impact du fait d'être témoin de harcèlement, d'autant que l'exposition à la violence en général prédit l'évolution des problèmes émotionnels et de comportement (Mrug & Windle, 2010). Les quelques études disponibles indiquent que la majorité des adolescents ont été témoins d'agressions entre élèves (Janosz *et al.*, 2012) et que, comparés aux non-témoins, ils rapportent un peu plus de difficultés psychologiques et scolaires (Kubiszewski, 2016). Des études longitudinales indiquent qu'être plus fréquemment témoin de violences à l'école entraîne une perception plus négative du climat scolaire (Janosz *et al.*, 2012) et davantage de détresse émotionnelle, de comportements délinquants, de consommation de drogues et moins d'engagement scolaire (Janosz *et al.*, 2018), même en tenant compte de toute une série de caractéristiques individuelles et familiales. Être régulièrement témoin de harcèlement entre élèves constitue donc un événement stressant qui augmente quelque peu le risque de problèmes ultérieurs.

### Des effets similaires selon le genre, l'âge et l'origine sociale ou ethnique ?

Dans les chapitres précédents, nous avons examiné les effets du genre, de l'âge et de l'origine sociale ou ethnique sur le risque

d'implication dans du harcèlement. Une autre façon d'aborder cette question est de se demander si les conséquences du harcèlement varient selon que l'on soit une fille ou un garçon, enfant ou adolescent, autochtone ou issu de l'immigration ou d'une minorité « visible », etc. Une étude citée au chapitre 2 indique déjà des relations similaires chez les filles et les garçons entre implication dans du harcèlement et adaptation psychosociale (Galand & Tolmatcheff, 2016), résultats que l'on retrouve dans d'autres études pour différents indicateurs scolaires et de bien-être (Galand & Hospel, 2013 ; Holt *et al.*, 2015 ; Nakamoto & Schwartz, 2010). Plusieurs études observent également des relations identiques dans différents groupes ethniques (Nishina *et al.*, 2005 ; Spriggs *et al.*, 2007). À l'inverse, une étude suggère que la relation entre victimisation et dépression pourrait être plus faible parmi les jeunes venant d'une famille au statut socioéconomique plus élevé (Due *et al.*, 2009). Davantage d'études sont cependant nécessaires avant de pouvoir conclure sur ce point. Quelques études indiquent aussi que la force de la relation entre implication dans du harcèlement et certains indicateurs d'ajustement pourrait varier légèrement selon l'âge des élèves (Cook *et al.*, 2010 ; Galand & Tolmatcheff, 2016), mais leurs résultats ne sont pas cohérents et ce point demanderait également davantage de vérifications.

Enfin, certaines études indiquent que la force de la relation entre implication dans du harcèlement et certains indices d'ajustement pourrait varier quelque peu selon le pays (Holt *et al.*, 2015 ; Moore *et al.*, 2017 ; Nansel *et al.*, 2004). Ces résultats suggèrent qu'il est peut-être utile de prendre en compte le contexte national ou régional pour mieux comprendre les conséquences du harcèlement à l'école. Signalons également que d'autres études montrent que certains facteurs de protection, en particulier la qualité des relations et le soutien social offert par les parents et les enseignants, pourraient contribuer à réduire les conséquences négatives de la victimisation par les pairs, sans que leurs résultats soient tout à fait cohérents (Galand & Hospel, 2013 ; Yeung & Leadbeater, 2010).

# QUELQUES EXEMPLES

## Deux études par cohortes dans deux pays

Lereya et ses collègues (2015) ont utilisé les données de deux études de cohortes pour évaluer les conséquences du harcèlement par les pairs et de la maltraitance familiale sur la santé mentale à l'âge adulte. La première est l'*Avon Longitudinal Study of Parents and Children* réalisée en Grande-Bretagne, avec des données disponibles pour 4 026 participants. La mesure de maltraitance se fonde sur les déclarations de la mère entre la naissance et les 8 ans et demi de l'enfant et la mesure de victimisation par les pairs sur les déclarations de l'enfant entre 8 et 13 ans lors d'entretiens structurés. Les mesures de santé mentale (anxiété, dépression, automutilation, idées et actes suicidaires) ont été rapportées par les jeunes lors d'un entretien durant leur 18<sup>e</sup> année. La seconde est la *Great Smoky Mountains Study* réalisée aux États-Unis, avec des données disponibles pour 1 420 participants. La mesure de maltraitance se fonde sur les déclarations d'un parent entre les 9 et 16 ans de l'enfant et la mesure de victimisation par les pairs sur les déclarations de l'enfant aux mêmes âges lors d'entretiens structurés. Les mesures de santé mentale ont été rapportées par les jeunes lors d'un entretien entre leur 19<sup>e</sup> et leur 25<sup>e</sup> année. Toutes les analyses effectuées tiennent compte du genre de l'enfant, des difficultés familiales et de la santé mentale de la mère.

Un des intérêts de cette étude est de pouvoir comparer l'état de santé mentale au début de l'âge adulte en tenant compte à la fois de la maltraitance familiale et du harcèlement subi à l'école. Comparés aux jeunes qui n'ont connu ni maltraitance ni harcèlement, les jeunes qui ont connu uniquement de la maltraitance risquent davantage de rapporter des symptômes dépressifs au début de l'âge adulte dans une des deux cohortes. Par contraste, les jeunes qui ont connu uniquement du harcèlement par les pairs sont plus à risque pour la dépression, l'anxiété et pour la mise en danger, que les élèves qui n'ont connu ni maltraitance ni

harcèlement dans les deux cohortes. Les jeunes qui ont connu à la fois de la maltraitance et du harcèlement dans les deux cohortes ont des résultats proches des jeunes harcelés. Globalement, les jeunes harcelés sont plus à risque de problèmes de santé mentale que les jeunes maltraités. Une limite importante de cette étude est de ne pas disposer de mesures de santé mentale pendant l'enfance, ce qui ne permet pas de contrôler le niveau de base en santé mentale et d'évaluer précisément si le harcèlement et la maltraitance sont bien liés à *l'évolution* de la santé mentale.

### Une synthèse des études avec « groupes équivalents »

Schoeler et ses collègues (2018) attirent notre attention sur d'autres limites que rencontrent la plupart des études longitudinales ou de cohortes portant sur les conséquences du harcèlement. Comme les victimes et les auteurs de harcèlement diffèrent potentiellement des autres élèves sur de nombreux plans (voir chapitre 6 et 7), il n'est pas sûr que les contrôles statistiques utilisés capturent correctement l'ensemble des facteurs qui pourraient être confondus avec les effets du harcèlement. Méthodologiquement, la manière la plus rigoureuse de neutraliser ces facteurs confondants est de répartir les participants au hasard dans les différentes conditions (plan de recherche expérimental), ce qui est bien sûr éthiquement inenvisageable dans le cas du harcèlement.

Schoeler et ses collègues mettent alors en avant deux approches qui permettent de mieux s'assurer de l'équivalence des groupes qui sont comparés dans des études longitudinales : les études de différences et l'appariement par score de propension (*propensity score matching*).

- Les études de différences soit suivent des individus de façon répétée dans le temps et comparent les résultats pour les périodes où ceux-ci sont impliqués dans du harcèlement avec les périodes où les mêmes individus ne sont pas impliqués, soit suivent des jumeaux monozygotes (même bagage génétique) et comparent les résultats entre paires de jumeaux impliqués ou non dans du harcèlement.
- L'appariement par score de propension consiste à estimer le

risque que des élèves se retrouvent victimes de harcèlement en se basant sur le maximum de caractéristiques observées (souvent plusieurs dizaines) de ces élèves, puis d'apparier les élèves effectivement victimisés avec des élèves ayant a priori la même probabilité d'être victimes mais ne l'ayant pas été. Cette « pseudorandomisation » a été évaluée comme étant plus performante que les ajustements statistiques conventionnels.

Schoeler et ses collègues (2018) ont ensuite réalisé une méta-analyse des études qui ont eu recours à ces deux techniques pour évaluer les effets de la victimisation par les pairs. Ils ont identifié seize études correspondant à leurs critères. Les résultats des analyses montrent un effet modeste de la victimisation sur les symptômes internalisés ( $d = .27$ ). Les effets sont plus faibles que dans les études utilisant des techniques plus conventionnelles. Cet effet est encore réduit dans les études où la personne qui fournit l'information concernant le harcèlement et celle qui fournit l'information concernant les symptômes n'est pas la même ( $d = .14$ ). Finalement, cet effet est proche de zéro et n'est plus significatif dans les études où le suivi est réalisé plus d'un an après la victimisation ( $d = .06$ ), ce qui laisse penser que beaucoup de victimes de harcèlement font preuve de résilience. Il faudrait néanmoins davantage d'études de ce type à long terme pour appuyer ces conclusions.

## CONCLUSION

Les résultats disponibles sont très clairs : le harcèlement n'est pas un innocent rite de passage. Pour les élèves qui en sont victimes, il risque surtout d'entraîner des problèmes internalisés (tournés vers soi), tels que dépression, anxiété et comportements de mise en danger (tentatives de suicides, automutilation...). Pour les élèves qui en sont auteurs, il risque plutôt d'entraîner des problèmes externalisés (tournés vers les autres), tels que comportements violents et délinquants, ainsi qu'une augmentation de la consommation de psychotropes. Chez les élèves qui sont à la fois auteurs et victimes de harcèlement, le risque s'accroît pour les deux types de problèmes. Les élèves qui sont fréquemment témoins de harcèlement voient également leurs risques de problèmes augmenter. Les éventuels effets causaux sur la réussite et le décrochage scolaire restent encore à démontrer.

Il faut cependant se garder de dramatiser toute situation de harcèlement. La plupart de ces effets sont faibles à modérés et n'ont rien de mécanique : ce sont des effets moyens sur de larges échantillons et de nombreux élèves impliqués dans des faits de harcèlement n'en gardent aucune séquelle. Ils trouvent dans leur entourage et en eux des ressources qui leur permettent de dépasser ces événements pénibles. Les études les plus rigoureuses indiquent que, pour beaucoup d'élèves,

les effets négatifs de la victimisation par les pairs s'estompent largement avec le temps (Schoeler *et al.*, 2018). Il n'empêche que les effets à court terme sont bien établis et peuvent être dévastateurs et dramatiques chez certains élèves, allant jusqu'aux tentatives de suicide. Les conséquences négatives semblent d'autant plus probables que le harcèlement est intense et dure longtemps. Il est donc important pour les professionnels de l'éducation et de la santé d'apprendre à repérer les situations de harcèlement et à s'interroger sur la présence de harcèlement en cas d'apparition de problèmes émotionnels ou comportementaux (Dewulf & Stilhart, 2005).

6

LES HARCELEURS  
SONT DES JEUNES  
EN SOUFFRANCE  
OU QUI MANQUENT D'EMPATHIE

# LES CONDUITES DE HARCÈLEMENT COMME ÉCHAPPATOIRE ?

Au vu des conséquences néfastes du harcèlement, on peut se demander ce qui peut amener des jeunes à s'engager dans ce type de conduite. La littérature clinique est riche d'hypothèses à cet égard, qui rejoignent selon notre expérience des idées largement répandues dans le grand public. La pédopsychiatre Catheline (2008) avance ainsi que les auteurs de harcèlement seraient motivés par une différence qui les dérange chez leurs victimes et qu'ils partageraient avec les victimes des problèmes d'empathie et d'alexithymie (difficulté à identifier, différencier et exprimer les émotions). Elle précise : « Harcelés et harceleurs ont néanmoins en commun une vulnérabilité importante au niveau de l'estime de soi. Ils ne se sentent pas à leur place dans le groupe et vivent difficilement leur différence. » (Catheline, 2009, p. 86.) Camuset & Zampirolo (2010), deux psychologues cliniciennes, évoquent une peur de la différence comme source du harcèlement et voient ce dernier comme une façon de souder le groupe en désignant un bouc émissaire. Elles soulèvent aussi l'idée du harcèlement comme réponse à une agression. Romano (2015), psychothérapeute, évoque quant à elle une souffrance cachée chez le harceleur ou la harceuse, qui serait réactivée par la victime, ainsi que des facteurs scolaires suscitant de la frustration. Piquet (2017) propose quant à elle une vision plus relationnelle du phénomène, où les conduites de harcèlement visent à gagner une certaine réputation au sein d'un groupe. L'objet de ce chapitre est d'examiner dans quelle mesure ces hypothèses intéressantes et stimulantes sont cohérentes avec les résultats issus d'études systématiques.

# BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

## Des liens ténus avec l'estime de soi, le rejet des pairs ou la détresse émotionnelle

L'engagement dans des conduites de harcèlement est-il lié à une faible estime de soi à laquelle le jeune réagirait en rabaissant autrui ? Cette question a fait l'objet de nombreuses controverses scientifiques (Galand *et al.*, 2009). Dans une enquête réalisée aux États-Unis auprès de plus de 700 enseignants et conseillers scolaires sur leurs stratégies pour traiter des situations de harcèlement, la majorité des répondants indiquent qu'il est probable qu'ils travaillent avec l'élève auteur de harcèlement afin de renforcer son estime de soi (Bauman *et al.*, 2008). Toutefois, en 2016, Tasousis a réalisé une méta-analyse concernant les relations entre estime de soi et harcèlement. Synthétisant les résultats de 121 études, son analyse montre une relation négative proche de zéro (-0.07), que l'auteur qualifie de triviale et n'ayant aucune portée pratique. **Une faible estime de soi ne constitue donc pas une explication convaincante aux comportements de harcèlement.** Ce résultat est cohérent avec ceux des études sur l'agression en général, qui montrent que l'agression n'est pas reliée à une faible estime de soi mais plutôt à un ego un peu surdimensionné, à une vision narcissique de soi (Baumeister *et al.*, 2003).

Les comportements de harcèlement sont-ils liés à un rejet de la part des pairs, rejet qui conduirait les auteurs à se montrer agressifs envers leurs camarades ? Les études indiquent que la popularité parmi les camarades de classe n'est que peu liée aux comportements de harcèlement en primaire et pas du tout en secondaire (Cook *et al.*, 2010 ; Schafer *et al.*, 2005). Même s'ils ne sont pas nécessairement très appréciés, les auteurs de harcèlement ne semblent pas isolés parmi leurs pairs (notamment parce qu'ils peuvent avoir quelques suiveurs ou se regrouper entre eux). Qu'en est-il de l'idée que le fait d'avoir été victime conduirait certains élèves à harceler à leur tour ? La plupart des études avec suivi

longitudinal montrent une certaine stabilité des rôles ou une évolution vers une non-implication sur quelques mois à deux ans (Zych *et al.*, 2020). Une des études les plus complètes sur le sujet a suivi des élèves suisses depuis leurs 11 ans jusqu'à leurs 17 ans, avec six temps de mesure. Les résultats indiquent qu'il est très rare (moins de 10 % des cas) que des élèves passent de la catégorie de « victime » à celle d'« agresseur-victime » et qu'ils ne passent presque jamais (pourcentage proche de zéro) de la catégorie de « victime » à celle de « harceleur » (Zych *et al.*, 2020). « Agresseur-victime » est la catégorie la moins stable, avec des transitions fréquentes vers « harceleur » ou « victime ». Ces résultats ne soutiennent pas l'idée que l'engagement dans du harcèlement serait une réaction face une victimisation subie. Dans la même ligne d'idée, la détresse émotionnelle, les symptômes dépressifs ou anxieux, n'apparaissent pas comme une caractéristique distinctive des auteurs de harcèlement (Cook *et al.*, 2010 ; Kljakovic & Hunt, 2016). Il est par conséquent difficile de soutenir l'idée que ces élèves s'engageraient dans du harcèlement parce qu'ils sont en souffrance.

Notons aussi que la présence de harcèlement n'a pas pour effet de renforcer la cohésion du groupe-classe, comme le laisse croire une certaine vision du bouc émissaire. Au contraire, la présence de harcèlement dans la classe est une source d'insécurité et de stress pour les élèves qui en sont témoins (Janosz *et al.*, 2012).

### Une association avec d'autres formes d'agression

Une des caractéristiques les mieux établies des conduites de harcèlement est leur association avec d'autres formes d'agressivité et de transgression : les élèves qui rapportent harceler d'autres élèves tendent à rapporter également des comportements d'agression dans d'autres contextes et des comportements de non-respect des règles sociales (Kubiszewski *et al.*, 2014 ; Lucia, 2011). Cook et ses collègues (2010) ont analysé les résultats de 153 études portant sur les facteurs liés à la victimisation et au harcèlement. La variable la plus fortement associée au harcèlement dans le plus

grand nombre d'études correspond aux problèmes externalisés ( $r = .34$ ). Deux autres variables ressortent également, mais dans un nombre plus limité d'études : l'influence des pairs et les cognitions à propos d'autrui (croyances, attitudes, normes perçues, empathie...). Ces résultats, issus principalement d'études transversales (un seul temps de mesure) soulèvent une question importante concernant la direction des effets, car nous avons vu dans le chapitre précédent qu'une des conséquences possibles des conduites de harcèlement était précisément l'augmentation des problèmes externalisés. Dès lors, ces problèmes externalisés sont-ils des précurseurs des comportements de harcèlement, des conséquences de ceux-ci, ou les deux (effets réciproques) ?

Ni l'affiliation avec d'autres élèves agressifs qui harcèlent ou soutiennent le harcèlement ni un faible contrôle de soi (impulsivité) ne permettent de prédire l'évolution des comportements de harcèlement parmi des échantillons de jeunes coréens (Cho & Lee, 2018 ; Moon *et al.*, 2011). En revanche, quelques études longitudinales soutiennent l'idée que **les problèmes externalisés peuvent constituer un antécédent aux comportements de harcèlement**. Ainsi, la trajectoire d'évolution des comportements de harcèlement chez plus de 600 jeunes Canadiens de 10 à 17 ans est liée au niveau d'agression, de conflit entre pairs et de supervision parentale lors de la mesure initiale, mais pas à leur origine sociale ou ethnique (Pepler *et al.*, 2008). Parmi des paires de jumeaux, les enfants de 7 ans identifiés par leurs mères ou leurs enseignants comme harcelant d'autres enfants (sans avoir été victimes quand ils étaient plus jeunes) se distinguent de leur jumeau par des problèmes de comportements externalisés et de la violence domestique quand ils avaient 5 ans (Bowes *et al.*, 2009). Et les problèmes de conduites prédisent le niveau de harcèlement un an plus tard parmi des adolescents chypriotes (Fanti & Kimonis, 2013). Kljakovic & Hunt (2016) ont voulu réaliser une synthèse des résultats des études longitudinales disponibles concernant les facteurs prédictifs des comportements de harcèlement à l'adolescence. Ils n'ont réussi qu'à localiser sept études de ce type publiées entre

1985 et 2014. Selon eux, les résultats de ces études manquent de cohérence et demandent à être répliqués avant de pouvoir tirer des conclusions fermes.

### Un déficit de compétences sociales et émotionnelles ?

Les comportements de harcèlement seraient-ils liés à un manque de compétences sociales et émotionnelles ? Comme indiqué ci-dessus, les auteurs de harcèlement se distinguent notamment par des attitudes et des croyances favorables à l'usage de la violence dans les relations sociales (Bosworth *et al.*, 1999). Plutôt qu'un déficit dans le traitement de l'information sociale, une étude française indique que les auteurs de harcèlement ont des schémas plus développés et plus accessibles en mémoire concernant les stratégies agressives, qu'ils perçoivent comme plus efficaces et qu'ils se sentent davantage capables de mettre en œuvre (Huré *et al.*, 2015). Ces résultats ne sont pas tellement étonnants chez des élèves qui se distinguent par des agressions répétées envers leurs camarades.

Mais ces comportements pourraient-ils s'expliquer par un déficit d'empathie ? Les harceleurs ne se rendraient-ils pas compte de ce qu'ils font subir à leurs victimes ? Seraient-ils moins sensibles aux émotions d'autrui ? Une série d'études ont trouvé des corrélations négatives entre empathie et harcèlement dans différents pays, parfois uniquement chez les garçons et uniquement pour l'empathie affective (Jolliffe & Farrington, 2011). Les conceptions actuelles de l'empathie distinguent en effet deux composantes d'empathie : la compétence à comprendre le point de vue d'autrui (empathie cognitive) et la compétence à ressentir les émotions d'autrui (empathie affective). En 2015, Mitsopoulou & Giovazolias ont publié une synthèse des études sur les relations entre empathie et harcèlement. À partir des résultats de onze études, ils observent que l'empathie affective ( $r = -.16$ ) et l'empathie cognitive ( $r = -.08$ ) sont négativement associées au fait de harceler autrui, même si ces corrélations sont faibles. Dans une revue narrative publiée la même année, Van Noorden et ses collègues (2015) nuancent quelque peu

ces propos en montrant que les résultats concernant l'empathie cognitive varient d'une étude à l'autre. Ces nuances rejoignent les résultats d'autres études qui questionnent l'idée que les auteurs de harcèlement auraient un déficit de compétence en termes d'empathie, mais montrent que ces élèves n'activeraient pas leur capacité d'empathie vis-à-vis de leurs victimes (Gasser & Keller, 2009). En d'autres mots, les harceleurs n'auraient pas nécessairement de problème à reconnaître les émotions ou à comprendre le point de vue d'autrui (c'est même ce qui permet peut-être à certains de se montrer des manipulateurs avertis), mais leur réactivité émotionnelle vis-à-vis des victimes serait inhibée, notamment via des mécanismes de désengagement moral (Tolmatcheff *et al.*, 2018). Ainsi, plutôt que de ne pas réaliser ce qu'ils font subir à d'autres, peut-être les auteurs de harcèlement se trouvent-ils de bonnes raisons pour ne pas se sentir touchés par le sort de leurs victimes. En France, Fougeret-Linlaud et ses collègues (2016) ont ainsi observé une corrélation négative entre empathie et harcèlement, mais aucune relation entre harcèlement et alexithymie.

Comme souvent, la question se pose de savoir si ces éléments relatifs à l'empathie sont bien des facteurs prédictifs du harcèlement, car la plupart des résultats sont issus d'études corrélatives. Dans une des rares études longitudinales sur le sujet, Stavrinides et ses collègues (2010) observent que le harcèlement rapporté initialement par des élèves chypriotes prédit négativement leur niveau d'empathie affective six mois plus tard, tandis que l'empathie affective rapportée initialement prédit la fréquence de harcèlement six mois plus tard. Ces résultats suggèrent donc une relation réciproque entre harcèlement et empathie affective. Néanmoins, dans une étude plus récente avec un suivi d'élèves canadiens sur trois ans, Farrell et ses collègues (2020) ne constatent aucun effet prédictif de l'empathie sur l'évolution des comportements de harcèlement. Pour y voir plus clair, nous manquons d'études qui montreraient qu'une intervention modifiant le niveau d'empathie aurait un effet sur le harcèlement (Van Noorden *et al.*, 2015). Comme nous le verrons au chapitre 9,

beaucoup de programmes de prévention du harcèlement incluent des activités censées développer l'empathie, mais ces activités sont combinées à plusieurs autres, ce qui rend difficile l'évaluation de leur contribution aux effets du programme. Des activités visant le développement de compétences sociales en général ne donnent pas les effets escomptés (Vreeman & Carroll, 2007).

Dans l'étude de Farrell et de ses collègues (2020) évoquée ci-dessus, un autre facteur que l'empathie permet, lui, de prédire l'évolution des comportements de harcèlement. Il s'agit de la tendance à exploiter autrui et à manipuler les gens dans son propre intérêt (qui est une des composantes du narcissisme). Ce dernier résultat rejoint une autre hypothèse avancée pour expliquer le harcèlement : **le harcèlement serait un moyen stratégique pour obtenir une position dominante et un statut élevé dans un groupe** (Vaillancourt *et al.*, 2003). Dans une étude réalisée aux Pays-Bas, Olthof et ses collègues (2011) ont trouvé que les élèves désignés par leurs pairs comme des harceleurs sont aussi davantage perçus comme ayant du contrôle sur les ressources sociales de la classe et comme populaires, et souhaitent davantage occuper un rôle de premier plan dans la classe. Ayant sondé des élèves chiliens à trois reprises au cours d'une année scolaire, Berger & Caravita (2016) ont constaté qu'une mesure du machiavélisme (un mélange de croyances qu'on ne peut pas faire confiance aux autres et qu'il est acceptable de mentir et de manipuler autrui) prédit l'évolution du harcèlement. Une autre étude longitudinale réalisée en primaire soutient l'idée que le harcèlement permet d'atteindre un statut dominant et l'accès aux ressources sociales au sein d'une classe : être au centre de l'attention, avoir le meilleur rôle dans les jeux, obtenir ce que l'on veut, etc. (Reintjes *et al.*, 2016). À l'inverse d'une compréhension déficitaire du harcèlement, ces résultats plaident plutôt pour une compréhension de celui-ci comme une stratégie d'accès à un statut dominant au sein du groupe de pairs (Tolmatcheff *et al.*, 2018).

Le rôle éventuel de l'impulsivité, de l'affiliation avec d'autres élèves qui harcèlent ou des préjugés (homophobie, racisme, sexisme, etc.)

reste encore à éclaircir. Globalement, on manque d'études longitudinales pour mieux saisir l'enchaînement temporel des facteurs qui mènent aux comportements de harcèlement. De plus, les études sur le harcèlement ne prennent pas toujours en compte la possibilité d'un recouvrement partiel avec la victimisation, comme c'est le cas avec les agresseurs-victimes, ce qui embrouille parfois les choses (Galand *et al.*, 2009). En effet, les élèves impliqués à la fois comme auteurs et comme victimes présentent souvent une moins bonne image d'eux-mêmes, une détresse émotionnelle, un isolement social, qui sont plutôt des caractéristiques liées à la victimisation comme nous le verrons dans le chapitre suivant, tout en partageant avec les auteurs des caractéristiques telles que celles décrites ci-dessus. Ne pas distinguer ces deux profils d'élèves pourrait donc laisser croire que certaines caractéristiques des agresseurs-victimes sont associées au harcèlement en général, alors que les élèves agresseurs-victimes semblent avoir un profil assez proche des jeunes présentant des troubles du comportement, tandis que les élèves harceleurs s'en distingueraient par un recours plus stratégique et plus ciblé à l'agression et à la manipulation en vue d'acquiescer un statut dominant au sein de leur groupe de pairs. Si cette interprétation des résultats disponibles est correcte, le décalage entre les hypothèses avancées par les cliniciens et les résultats des études systématiques pourrait s'expliquer par un biais de sélection : vu leur profil, les élèves agresseurs-victimes ont beaucoup plus de chances de consulter (et donc d'être mis en présence de cliniciens) que les élèves harceleurs. Rappelons enfin que, parmi toutes les catégories d'élèves mentionnées, il existe une grande variabilité individuelle liée à l'expérience subjective et à l'histoire singulière de chaque personne.

## QUELQUES EXEMPLES

### Une méthode mixte

Guerra, Williams & Sadek (2011) ont réalisé une étude mixte, combinant méthodes quantitative et qualitative, afin de mieux comprendre le harcèlement et la victimisation parmi les élèves de l'État du Colorado. D'une part, 2 678 élèves de primaire, collège et lycée provenant de cinquante-neuf établissements différents ont répondu à un même questionnaire à l'automne (temps 1) puis au printemps (temps 2) sur une année scolaire. Guerra et ses collègues ont analysé les réponses aux échelles du questionnaire portant sur l'estime de soi, les croyances concernant l'acceptabilité du harcèlement, et la perception du climat scolaire, en tenant compte du fait que les élèves fréquentaient des écoles différentes. Leurs résultats indiquent qu'une augmentation de l'acceptabilité perçue du harcèlement est associée à un accroissement du harcèlement au temps 2 de mesure. À l'inverse, une évolution positive de la perception du climat scolaire est associée à une légère diminution des comportements de harcèlement rapportés au temps 2.

D'autre part, les auteurs ont également conduit quatorze *focus groups* avec 115 participants des mêmes écoles, sélectionnés pour représenter une variété d'expérience du harcèlement. Les participants s'accordent sur le fait que le harcèlement est très répandu dans leurs écoles. Ils disent que presque n'importe qui peut devenir harceleur ou harceleuse, quand des moqueries dérapent et deviennent méchantes et blessantes, mais que certains élèves harcèlent beaucoup plus. Ils pensent que se sentir mal ou triste à cause de problèmes en famille ou à l'école ainsi qu'avoir été harcelé auparavant sont des éléments qui peuvent amener des élèves à en harceler d'autres. Mais ils disent aussi que certains auteurs de harcèlement peuvent avoir une haute opinion d'eux-mêmes et penser qu'ils sont meilleurs que les autres. Des participants estiment que les auteurs de harcèlement cherchent le pouvoir ou profitent de celui qu'ils ou elles ont, peuvent être jaloux de leur victime, veulent attirer l'attention, être populaires, montrer qu'ils ou elles sont « *cool* ». D'après les participants, les auteurs pensent que le harcèlement est « *fun* » et nombre de témoins y voient une source de distraction face à l'ennui. Des participants

précisent aussi qu'on peut se sentir obligé de participer à du harcèlement sous la pression d'amis ou de son groupe, afin de ne pas devenir soi-même la cible de harcèlement.

S'ils se montrent parfois critiques envers quelques adultes de leur école, les participants ne relient pas la méfiance ou le dégoût envers l'école au harcèlement, de sorte que les résultats ne permettent pas d'expliquer le lien entre perception individuelle du climat scolaire et harcèlement noté dans les données quantitatives. Les participants se déclarent néanmoins très conscients du fait que leur école s'engage ou non dans la lutte contre le harcèlement.

Globalement, les résultats de Guerra et ses collègues (2011) montrent peu de différences selon l'âge et le genre des élèves. Dans le propos des élèves ayant participé aux *focus groups*, on peut noter une certaine confusion entre moqueries, conflits et harcèlement tel que nous l'avons défini au chapitre 1. Le discours des élèves semble aussi parfois refléter certaines idées reçues discutées dans les chapitres de cet ouvrage et dont nous avons montré qu'elles sont en décalage avec les résultats des études systématiques (par exemple l'idée que les auteurs de harcèlement se sentent mal dans leur peau). Concernant les résultats quantitatifs, on peut remarquer que seul un très petit nombre de variables sont pris en compte dans les analyses. Si certains facteurs importants, discutés dans ce chapitre (par exemple problèmes externalisés, empathie) avaient été pris en compte, les résultats auraient pu être différents.

### Un test de cinq hypothèses

Galand & Baudoin (2015) ont identifié cinq hypothèses relatives à l'origine des comportements de harcèlement présents dans les études scientifiques :

- l'hypothèse de **déviance** : le harcèlement serait une manifestation ou un symptôme d'un problème plus global d'agressivité ou de comportement ;
- l'hypothèse de **détresse** : le harcèlement serait le reflet d'une

détresse ou d'une souffrance psychologique ;

- l'hypothèse de **dominance** : le harcèlement serait une stratégie visant à s'assurer un statut dominant au sein du groupe de pairs ;
- l'hypothèse de **protection** : le harcèlement serait une réaction face à un environnement scolaire perçu comme menaçant ou hostile ;
- l'hypothèse de **compensation** : le harcèlement serait le résultat de frustrations suscitées par la vie scolaire (soit via l'échec scolaire et la faible compétence perçue, soit via le désintérêt et l'ennui).

Constatant que ces hypothèses étaient généralement étudiées de façon séparée, ils ont analysé les réponses de 2 261 élèves belges de 11 à 17 ans à un questionnaire anonyme mesurant au moins trois variables reflétant chaque type d'hypothèse. Les principales variables associées à la fréquence de harcèlement dans les analyses de régression multiple sont, par ordre d'importance, les comportements délinquants, les croyances favorables à l'usage de la violence, l'affiliation à des pairs déviants, une faible décentration, la violence perçue dans l'école, et l'impulsivité en cas de contrariété. Ces résultats soutiennent principalement les hypothèses de déviance et de dominance, tandis que les hypothèses de détresse et de compensation sont les moins soutenues. Les principales limites de cette étude sont le biais de méthode partagée (toutes les variables y compris le harcèlement sont rapportées par les élèves eux-mêmes, ce qui accroît la variance partagée entre les prédicteurs et la mesure du harcèlement) et le plan de recherche transversal qui ne permet pas de tester la direction des effets. Il n'empêche que ces résultats sont très cohérents avec de nombreuses autres études présentées dans ce chapitre.

## CONCLUSION

Les résultats décrits ci-dessus sont largement en décalage avec la plupart des idées véhiculées par des cliniciens et évoquées en début de chapitre. Ni une faible estime de soi, ni un mal-être émotionnel, ni un manque d'intégration dans le groupe de pairs, ni la victimisation antérieure, n'apparaissent comme des traits distinctifs des auteurs de harcèlement.

Les comportements de harcèlement apparaissent en revanche liés à d'autres problèmes de conduite, comme des comportements violents, d'opposition et de transgression. La plupart des élèves qui en harcèlent d'autres ne semblent pas vraiment souffrir de déficits de compétences socioémotionnelles (à part peut-être les agresseurs-victimes), ils paraissent plutôt recourir à ces compétences de façon biaisée afin de légitimer leurs comportements à leurs propres yeux (Levasseur & Desbiens, 2014). Ces élèves se caractérisent par une attitude positive vis-à-vis du harcèlement, qu'ils et elles perçoivent comme acceptable, justifié et efficace pour atteindre leurs objectifs. Sceptiques quant à la confiance que l'on peut accorder à autrui, ils et elles croient en leur capacité à utiliser des stratégies agressives et sont prêts à manipuler leur entourage pour servir leurs intérêts. Beaucoup d'auteurs de harcèlement semblent capables de se mettre à la place d'autrui, mais se trouvent de bonnes raisons de ne pas se sentir concernés par ce que ressentent leurs

victimes.

Quelques études indiquent que les comportements de harcèlement permettent d'obtenir un statut élevé et un accès privilégié aux ressources sociales au sein de la classe. L'ensemble de ces résultats suggère que le harcèlement serait, au moins en partie, un comportement stratégique motivé par la recherche d'une position dominante (Sijtsema *et al.*, 2009). Les auteurs de harcèlement seraient confortés dans leur fonctionnement par l'absence de réaction des témoins et par l'influence sur le groupe que cela leur procure.

Concernant les interventions à destination des auteurs de harcèlement, les résultats passés en revue invitent à s'interroger sur la pertinence d'actions qui cherchent à combler un déficit d'estime de soi, de traitement de l'information sociale, d'expression des émotions ou d'empathie. Ils suggèrent d'autre part l'intérêt d'un travail sur la perception des normes, d'une déconstruction des croyances qui justifient le harcèlement, et de la mise en place d'interventions qui réduisent l'influence, le statut et le pouvoir qu'apporte l'utilisation de conduites de harcèlement au sein du groupe (voir chapitre 9).

7

BEAUCOUP  
DE VICTIMES  
ONT DES ATTITUDES QUI PROVOQUENT  
LE HARCÈLEMENT

# SI LES VICTIMES SE DÉFENDAIENT, ELLES NE SE FERAIENT PAS HARCELER

Qu'est-ce qui fait que certains élèves deviennent la cible de harcèlement ? Serait-ce lié à certaines caractéristiques physiques distinctives ? Serait-ce lié à un manque de compétences sociales de leur part, à des attitudes « étranges » qui laissent prise à la moquerie et à la stigmatisation ? Serait-ce dû à l'absence de réaction et à la passivité de ces élèves quand d'autres les embêtent ou les excluent, comme on l'entend dire parfois ? Suffirait-il qu'elles se défendent, qu'elles fassent preuve d'un peu plus d'habileté, ou qu'elles osent demander de l'aide, pour mettre fin au harcèlement qu'elles subissent ?

Ces questions sont délicates, car si elles sont importantes pour mieux comprendre le phénomène du harcèlement et élaborer des pistes de prévention, le risque est de faire porter aux victimes la responsabilité de ce qui leur arrive. C'est d'ailleurs une stratégie de désengagement moral à laquelle recourent volontiers certains auteurs et témoins de harcèlement pour se dédouaner, affirmant que les victimes méritent en quelque sorte leur sort car elles se montreraient faibles, ne réagiraient pas ou auraient des comportements « dérangeants ». Nous allons voir que la question de la causalité est ici particulièrement complexe.

## BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

### Des élèves plus vulnérables ?

Globalement, les études n'observent pas de relation consistante

entre des caractéristiques physiques telle que la taille ou la force physique des élèves et le fait d'être victime de harcèlement (Stassen Berger, 2007). Nous avons déjà discuté la question du genre au chapitre 2 et celle de l'origine sociale ou ethnique au chapitre 4. Nous avons également déjà signalé qu'un surpoids important, une orientation sexuelle minoritaire ou un handicap visible semblent être associés à un risque plus élevé de victimisation par les pairs.

La méta-analyse de Cook et ses collègues (2010), déjà évoquée, indique que la victimisation est positivement associée aux problèmes internalisés (anxiété, dépression, somatisation) ( $r = .25$ ) et négativement associée aux compétences sociales ( $r = -.30$ ). La méta-analyse de Tasousis (2016), déjà citée, montre une faible corrélation négative ( $r = -.27$ ) entre estime de soi et victimisation. La victimisation est également associée au rejet par les pairs (Galand *et al.*, 2009) et à une perception plus faible de soutien social de la part des pairs, des parents et des enseignants (Galand & Hospel, 2013).

En revanche, les résultats de la méta-analyse de Mitsopoulou & Giovazolias (2015), citée au chapitre précédent, indiquent aussi que le niveau d'empathie n'est pas associé à la victimisation par les pairs. Ainsi, les élèves victimes de harcèlement rapportent en moyenne **une estime de soi un peu moins élevée** que les non-impliqués et **davantage de difficultés émotionnelles**. Ils se perçoivent et sont perçus comme **moins habiles et plus isolés socialement**. Dans l'étude de Guerra et ses collègues (2011) déjà citée, l'analyse des entretiens montre aussi que les élèves décrivent les victimes comme faibles, timides, vulnérables et isolées, ou encore comme ayant des comportements bizarres, mais surtout comme étant différentes ou se démarquant des autres.

### Cause ou conséquence ?

La difficulté est à nouveau de savoir si ces associations sont le reflet de facteurs prédictifs de la victimisation ou le reflet des effets négatifs de la victimisation. Au chapitre 5, nous avons en effet vu

qu'être victime de harcèlement peut entraîner une détresse émotionnelle et des perceptions moins positives de soi (allant jusqu'à l'automutilation et la tentative de suicide). Cette détresse émotionnelle et cette image de soi ébranlée peuvent limiter les ressources dont dispose la victime pour gérer avec agilité ses relations avec ses pairs ou la rendre plus sensible à toute réaction négative de la part d'autrui. La peur d'être associés à la victime et de devenir à leur tour une cible peut motiver les autres élèves à éviter la victime (Brandibas *et al.*, 2002). Cette baisse d'agilité relationnelle et cet évitement de la part des pairs pourraient à leur tour contribuer à une perception moins positive des compétences sociales de la victime. D'ailleurs, les moins bonnes compétences sociales des victimes se marquent surtout dans les mesures rapportées par les pairs ou les enseignants, moins dans les mesures autorapportées (Fox & Boulton, 2005). Comme ces mesures de compétences sociales incluent souvent des questions concernant la facilité à se faire des amis ou le fait d'être accepté parmi les pairs, il n'est pas tellement étonnant d'observer une corrélation négative avec la victimisation, qui est typiquement associée à de l'isolement social. Bref, s'il est possible que des difficultés émotionnelles et de moins bonnes compétences sociales accroissent le risque de victimisation, il est également possible que la victimisation suscite de la détresse émotionnelle et de l'isolement social qui soient à leur tour interprétés comme un manque de compétences sociales.

Dans l'étude longitudinale de Bowes et ses collègues (2009) déjà citée, être déclaré victime de harcèlement à l'âge de 7 ans par sa mère ou son institutrice est lié au fait d'avoir subi de la maltraitance et de présenter des difficultés émotionnelles à l'âge de 5 ans. Dans deux études évaluant l'environnement familial avant l'entrée à l'école obligatoire puis la victimisation par les pairs après l'entrée à l'école, Schwartz et ses collègues (2000) ont trouvé que des pratiques parentales hostiles et punitives étaient reliées à la victimisation à l'école, mais uniquement chez les élèves qui ne se faisaient que peu d'amis à l'école. Cette association ne s'observait pas pour les élèves qui avaient de nombreux amis. Dans une étude

longitudinale concernant des élèves anglais de 9 à 11 ans, Fox & Boulton (2006) ont également trouvé que les relations d'amitié modulaient la relation entre compétences sociales et victimisation. Les compétences sociales perçues par les pairs étaient moins liées à l'évolution de la victimisation quelques mois plus tard parmi les élèves ayant des amis nombreux ou populaires que parmi les élèves n'ayant pas ces relations d'amitié. Dans une autre étude (Leclerc, 2015), près d'un millier d'élèves québécois de 12 ans ont participé à deux enquêtes successives. À partir de ces deux enquêtes, les chercheuses ont pu classer les élèves en quatre groupes : les victimes « persistantes » (victimes lors des deux enquêtes), les « nouvelles » victimes (victimes lors de la deuxième enquête mais pas lors de la première), les « anciennes » victimes (victimes lors de la première enquête mais pas lors de la deuxième), et les non-victimes (victimes à aucune des deux enquêtes). Le fait d'être classé comme victimes « persistantes » ou comme « nouvelles » victimes est associé à un plus faible soutien social perçu de la part des pairs et à une utilisation déclarée plus fréquente des stratégies d'ajustement du type « ne rien faire », « s'accuser ou se blâmer » et « faire baisser la tension ». Sukhawathanakul & Leadbeater (2020) ont suivi les trajectoires de victimisation par les pairs des enfants depuis le début de leur scolarité obligatoire sur cinq temps de mesure. Leurs résultats indiquent que les élèves victimisés de façon chronique se distinguent par un niveau initial de problèmes internalisés plus élevé et des compétences sociales plus faibles. Les élèves avec une trajectoire de victimisation ascendante se distinguent par un développement moins rapide de leurs compétences sociales. Kljakovic & Hunt (2016) ont quant à eux identifié seize études longitudinales disponibles concernant les facteurs prédictifs de la victimisation par les pairs à l'adolescence. Leur synthèse des résultats montre que **les problèmes internalisés et l'isolement social prédisent l'évolution de la victimisation**, mais de manière très faible ( $d \approx .10$ ) et s'estompant avec le temps.

En résumé, une série d'études longitudinales laisse penser que rencontrer des difficultés émotionnelles, avoir des compétences

sociales moins développées et être moins bien intégré socialement dans le groupe-classe augmentent légèrement le risque d'être victime de harcèlement de la part d'autres élèves. Avoir été confronté à des pratiques parentales abusives, négligentes ou hostiles pourrait augmenter le risque de devenir victime de harcèlement et en particulier agresseur-victime, via un risque accru de difficultés émotionnelles et d'entrave au développement de certaines compétences sociales (Lereya *et al.*, 2013). Il faut cependant rester prudent concernant le lien avec les pratiques parentales, car de nombreuses études s'appuient sur les pratiques perçues par les élèves, et ces perceptions peuvent diverger de mesures prises directement auprès des parents (Stevens *et al.*, 2002).

### Des relations plus complexes qu'il n'y paraît

Dans les études longitudinales présentées jusqu'ici, les chercheurs visaient à évaluer soit l'effet d'un facteur (comme la dépression) sur la victimisation soit l'effet de la victimisation sur ce facteur. Certains chercheurs ont voulu aller plus loin et ont évalué les effets croisés, c'est-à-dire qu'ils ont non seulement évalué si certains facteurs étaient liés de façon prospective à la victimisation, mais ils ont simultanément évalué si la victimisation antérieure était liée à l'évolution de ces facteurs (*cross-lagged analyses*). Dès 1999, les résultats d'une étude de Hodges & Perry basée sur des désignations par les pairs attiraient l'attention sur l'existence d'effets réciproques entre victimisation, rejet par les pairs et problèmes internalisés. Parmi des élèves américains de 12 ans en moyenne évalués à deux reprises à un an d'intervalle, le niveau initial de problèmes internalisés et de rejet par les pairs prédit l'évolution de la victimisation, mais en même temps, le niveau initial de victimisation prédit l'évolution des problèmes internalisés et du rejet par les pairs. De tels effets réciproques ont aussi été observés dans une étude portant sur plus de 1 200 élèves canadiens (Goldbaum *et al.*, 2003) et dans une autre étude portant sur 960 élèves suisses (Burke *et al.*, 2017), utilisant toutes deux des mesures autorapportées.

Cependant, dans cette dernière étude, le soutien perçu de la part des pairs et des parents n'est pas associé longitudinalement à l'évolution de la victimisation. Ces résultats suggèrent que les élèves victimes de harcèlement à l'école peuvent être pris dans un cercle vicieux où détresse émotionnelle et persécution de la part des pairs s'alimentent l'une l'autre de manière réciproque.

Cependant, Tracy Vaillancourt et son équipe ont suivi plusieurs centaines d'adolescents canadiens pendant cinq ans durant leur enseignement secondaire et ont étudié en détail les séquences temporelles associées à la victimisation. D'après leurs résultats, la victimisation par les pairs et les symptômes somatiques autorapportés entretiennent des relations réciproques au fil du temps, mais les effets des symptômes somatiques sur la victimisation ultérieure sont plus prononcés que les effets de la victimisation sur les symptômes somatiques ultérieurs (Lee & Vaillancourt, 2019). En revanche, les symptômes somatiques rapportés par les parents ne prédisent pas l'évolution de la victimisation. D'autres analyses indiquent qu'un niveau élevé de dépression ou d'agression précède temporellement le rejet perçu de la part des pairs (Beeson *et al.*, 2020) et que le niveau de dépression prédit l'évolution de la victimisation plutôt que l'inverse (Saint-Georges & Vaillancourt, 2020). Ce dernier résultat réplique celui d'une étude longitudinale menée auprès d'élèves du primaire et combinant des informations autorapportées, rapportées par les pairs, par les enseignants et par les parents (Kochel *et al.*, 2012). Les analyses croisées réalisées dans cette étude montraient un effet des symptômes dépressifs sur la victimisation ultérieure, qui influençait ensuite l'acceptation par les pairs, mais pas d'effet réciproque. Ces résultats soutiennent plutôt un modèle basé sur les symptômes (*symptoms-driven model*), dans lequel les difficultés émotionnelles initiales sont une source importante des difficultés relationnelles ultérieures.

Comme dans les autres chapitres de cet ouvrage, lorsque l'on examine les résultats d'une étude, il est important d'être attentif à la source ou aux sources d'information prises en compte dans cette

étude. À cet égard, la recherche de Kochel et ses collègues (2012) est assez exemplaire, puisqu'elle s'efforce de combiner, pour une même variable, des informations provenant de sources multiples. Comme pour d'autres aspects du harcèlement traités dans cet ouvrage, on manque d'études d'intervention ciblées qui permettraient de tester clairement les mécanismes causaux à l'œuvre, par exemple en intervenant spécifiquement sur les compétences sociales et en montrant qu'une amélioration de ces compétences réduit la victimisation (Hoareau *et al.*, 2017). Ces résultats soulèvent aussi une question concernant les auteurs de harcèlement. Ceux-ci choisissent-ils délibérément de cibler les élèves plus « vulnérables », qui traversent une mauvaise passe ou sont plus isolés au sein de la classe ? Ou bien procèdent-ils par essais et erreurs, lançant des tentatives de harcèlement un peu au hasard, puis se focalisant sur les élèves sur lesquels ces tentatives se révèlent couronnées de succès, qui ont incidemment plus de risques d'être des élèves en difficulté émotionnelle ou relationnelle ? Ces questions demanderaient davantage d'études par observation ou qualitatives.

### Des victimes passives et silencieuses ?

Comment les élèves qui subissent à répétition des mauvais traitements de la part d'autres élèves réagissent-ils à ces événements ? Dans les études disponibles, **la majorité des victimes déclarent avoir parlé de ce qui leur arrive**, le plus souvent avec un ami ou une amie, ou encore un parent, plus rarement avec un membre du personnel de l'école (Fekkes *et al.*, 2005 ; Hunter *et al.*, 2004). Avec l'avancée en âge, il est possible que nombre de victimes ne se soient pas confiées à un adulte (que ce soit de la famille ou de l'école) pour demander de l'aide, ou n'aient pas fait état de chaque incident subi. Néanmoins, affirmer que les victimes ne parlent pas de ce qui leur arrive est une généralisation abusive. Une des principales raisons avancées pour ne pas en parler aux adultes de l'école est la croyance que les réactions n'arrangeront pas la situation et la peur des représailles (voir chapitre 10). Une des

principales raisons de ne pas se confier à ses parents est le souhait de les protéger. D'autres travaux montrent que les élèves confrontés à du harcèlement adoptent une grande variété de réactions pour tenter de faire face à cette situation (Glover *et al.*, 2000). Au départ, beaucoup de victimes se demandent si ce qui leur arrive est normal, si c'est de leur faute, d'autant que, comme indiqué au chapitre 1, une bonne part des incidents se déroulent en présence de témoins (pairs ou adultes) qui réagissent rarement. Même si certains élèves victimes déclarent faire le dos rond et attendre que cela passe ou tenter d'ignorer la situation, d'autres disent riposter, se confier ou chercher le soutien d'autres personnes, chercher à éviter les auteurs, trouver des moyens d'extérioriser la tension, planifier une vengeance, etc. (Tolmatcheff *et al.*, 2019). Des études qualitatives indiquent que beaucoup d'élèves victimes s'essayent en fait à plusieurs stratégies, en parallèle ou successivement, pour faire face aux émotions négatives générées par les actes de harcèlement qu'ils subissent et/ou pour essayer de mettre fin au harcèlement (Tenenbaum *et al.*, 2011). Cependant, la plupart des victimes estiment que leurs actions n'ont pas réussi à mettre fin au harcèlement. Quand on considère plusieurs indicateurs d'ajustement psychosocial, aucune stratégie n'apparaît comme bénéfique sur tous les plans.

## QUELQUES EXEMPLES

### Étudier les changements dans le statut de victime

Smith et ses collègues (2004) ont recontacté des élèves anglais de 13 à 16 ans deux ans après leur participation à une première enquête par questionnaire (temps 1). 406 d'entre eux ont accepté de participer à un entretien structuré de vingt à vingt-cinq minutes (temps 2). L'entretien portait sur les relations d'amitié, la qualité de vie à l'école, l'expérience de victimisation par les pairs, et une série d'avis concernant le harcèlement et la manière d'y réagir. Ces

entretiens ont été retranscrits et codés par l'équipe de recherche. Les élèves et leurs enseignants titulaires ont aussi complété un questionnaire concernant l'adaptation psychosociale. Enfin, le nombre d'absences des élèves a également été collecté auprès des écoles.

À partir des réponses au questionnaire et à l'entretien, les élèves ont été répartis en quatre groupes : les non-victimes (pas victimes au T1 ni au T2), 43 % ; les victimes persistantes (victimes au T1 et au T2), 14 % ; les anciennes victimes (victimes au T1 mais plus au T2), 36 % ; et les nouvelles victimes (pas victimes au T1 mais victimes au T2), 7 %. Le profil de ces quatre groupes d'élèves sur les autres mesures a ensuite été comparé. De façon globale, les résultats indiquent une tendance à une adaptation psychosociale plus élevée pour les non-victimes, suivies par les anciennes victimes, puis les nouvelles victimes et enfin les victimes persistantes. Les anciennes victimes se distinguent significativement des non-victimes uniquement par plus de difficultés avec les pairs, ce qui suggère qu'elles sont plutôt résilientes (voir chapitre 5). Les victimes persistantes forment le groupe qui se distingue le plus des non-victimes. Ces élèves disent avoir moins d'amis à l'école (mais pas en dehors l'école), moins apprécier les autres élèves et les temps de récréation (mais pas l'école en général, ni les cours ou les enseignants), présentent davantage d'absentéisme, et sont aussi les plus susceptibles d'avoir également harcelé d'autres élèves (ce qui laisse penser qu'un certain nombre d'entre eux sont plutôt des agresseurs-victimes). Ils se perçoivent et sont perçus par leurs enseignants comme ayant plus de problèmes émotionnels et de comportement.

Une des différences les plus marquantes est que deux tiers des anciennes victimes déclarent avoir parlé à quelqu'un d'un incident réel, alors que ce n'est le cas que de moins de la moitié des victimes persistantes et des nouvelles victimes. Les victimes persistantes et les nouvelles victimes sont aussi plus nombreuses à se blâmer elles-mêmes pour ce qui leur arrive, et à attribuer les événements à des caractéristiques personnelles plutôt qu'à l'auteur du harcèlement.

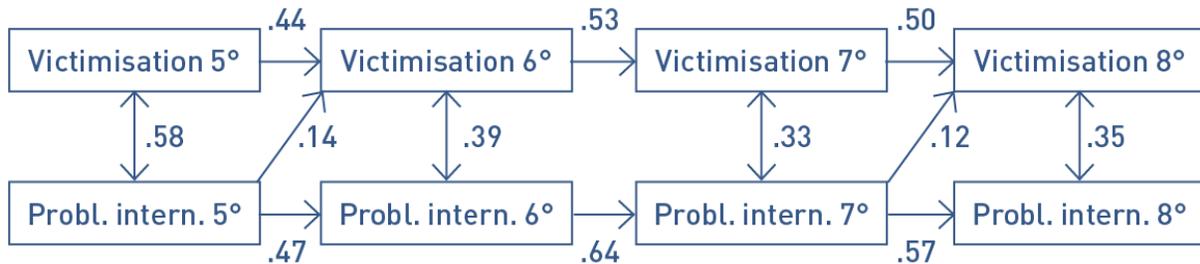
## Étudier des effets croisés

Vaillancourt et ses collègues (2013) ont analysé l'évolution de 695 élèves canadiens sur quatre temps de mesure depuis leur 5<sup>e</sup> année de scolarité jusqu'à leur 8<sup>e</sup> année. À chaque temps de mesure, les élèves ont répondu à un questionnaire portant sur leur expérience de harcèlement de la part d'autres élèves, les problèmes internalisés (symptômes dépressifs et anxieux), et les problèmes externalisés (agressions directes et indirectes). Les notes moyennes et le nombre d'absences des élèves ont également été collectés à chaque temps de mesure.

Vaillancourt et ses collègues ont utilisé des techniques de modélisation statistiques qui permettent de tenir compte simultanément (voir figure 1) de la stabilité de chacune des variables au fil du temps (exemple : les problèmes internalisés au T1 sont reliés aux problèmes internalisés au T2) et des relations entre variables à chaque temps de mesure (exemple : à un même moment, victimisation et problèmes internalisés sont corrélés). On peut ensuite tester les relations croisées entre variables au fil du temps : y a-t-il des relations entre victimisation antérieure et problèmes internalisés ultérieurs et/ou entre problèmes internalisés antérieurs et victimisation ultérieure ? Les résultats (figure 1) indiquent que la direction des effets va plutôt des problèmes internalisés vers la victimisation. Les chercheurs observent également que la victimisation n'est longitudinalement reliée ni aux problèmes externalisés, ni aux notes scolaires, ni à l'absentéisme. Une limite de cette étude est que les résultats à propos de la victimisation et des problèmes internalisés se fondent uniquement sur des données autorapportées.

### Figure 1

Effets croisés de la victimisation par les pairs et des problèmes internalisés de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année (adapté de Vaillancourt *et al.*, 2013 p.1211).



## Écouter la voix des victimes

Après avoir lancé un appel à témoignages auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur, Tolmatcheff et ses collègues (2019) ont réalisé trente-deux entretiens rétrospectifs avec de jeunes adultes francophones qui avaient été victimes de harcèlement durant leur scolarité obligatoire. Une grille de questions ouvertes et de questions de relance élaborées à partir d'études disponibles a servi de guide à ces entretiens semi-structurés, qui ont duré entre quarante minutes et deux heures. Les questions abordées portaient notamment sur les réactions des participants face aux actes de harcèlement, mais aussi sur les réactions de leur entourage.

Les entretiens ont été retranscrits et codés. Les analyses font apparaître sept catégories de réactions : autoaccusation ; modification du comportement et soumission ; recours à l'humour ou tentative de rapprochement avec les harceleurs ; évitement, effacement et résignation ; riposte et confrontation ; activités extrascolaires et changement d'environnement ; partage social et recherche de support social.

La plupart des participants sont passés par plusieurs types de réactions. Une même stratégie peut être utilisée pour tenter de diminuer la fréquence des victimisations à certains moments et pour tenter de préserver son bien-être à d'autres. Si certaines stratégies semblent apporter un apaisement émotionnel aux victimes, rares sont celles qui paraissent avoir un effet sur le harcèlement lui-même. Certes, les réactions des victimes sont peut-être parfois maladroitement et leurs demandes pas toujours très explicites. Mais face au harcèlement, aucune réaction ne semble efficace en soi : son

efficacité ne dépend pas uniquement de la personne qui la met en œuvre, mais également des réactions d'autrui (pairs auteurs et témoins, enseignants, parents). Il faut garder à l'esprit qu'il s'agit là d'entretiens rétrospectifs auprès de volontaires, avec tous les risques de biais que cela comporte (sélection, oubli, reconstruction, etc.).

## CONCLUSION

Au total, les résultats des études longitudinales ne sont pas complètement cohérents et il est à ce stade hasardeux de trancher entre un modèle d'influence réciproque entre victimisation par les pairs et difficultés personnelles ou un modèle donnant la primauté aux difficultés personnelles. Dans une optique de promotion de la santé, il paraît utile d'offrir du soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés émotionnelles, de susciter des occasions de contacts positifs entre pairs et de favoriser le développement de certaines compétences sociales chez l'ensemble des élèves (voir chapitre 9).

Rappelons que les études présentées cherchent à identifier des facteurs qui augmentent ou diminuent (souvent légèrement) la **probabilité** de se retrouver victime de harcèlement mais ne reflètent en aucun cas une fatalité. Nombre d'élèves éprouvant des difficultés émotionnelles ou isolés au sein de leur groupe-classe ne deviennent pas la cible de harcèlement. Inversement, des élèves avec de bonnes compétences sociales, bien intégrés et bien dans leur peau peuvent aussi devenir la cible de harceleurs ou de harceleuses.

Contrairement à une croyance répandue, nombre d'études indiquent que les élèves qui font l'objet de harcèlement de la part de leurs pairs sont loin de rester passifs et expérimentent de multiples stratégies pour tenter de mettre fin au harcèlement

et de préserver leur bien-être. La situation de victime est heureusement transitoire pour beaucoup d'élèves. Toutefois, un état de résignation peut apparaître à l'issue d'un enchaînement de tentatives sans résultat, car l'efficacité des actions déployées par les victimes pour arrêter le harcèlement dépend en partie des réactions de leur entourage. La majorité des victimes ont également essayé de parler de ce qui leur arrivait, au moins à des amis ou à un parent. Des campagnes de sensibilisation peuvent être utiles pour aider les élèves cibles de harcèlement à comprendre ce qui leur arrive, que ce n'est ni normal, ni de leur faute, et pour leur rappeler qu'ils ont le droit de se confier et d'être protégés. Les résultats montrent clairement que les élèves victimes de harcèlement à l'école ont besoin d'écoute et souvent de soutien pour les aider à faire stopper ce harcèlement, que ce soit de la part d'autres élèves, de leurs enseignants et/ou de leur famille. Cela peut consister à les aider à développer des réactions plus percutantes, à soutenir la construction de nouveaux liens sociaux avec d'autres pairs, ou à faire en sorte que les auteurs de harcèlement soient mis sur la sellette (voir chapitre 10).

8

LE CYBERHARCÈLEMENT EST PLUS RÉPANDU  
ET PLUS GRAVE  
QUE LE HARCÈLEMENT EN FACE À FACE



# LE CYBERHARCÈLEMENT, UN PHÉNOMÈNE À PART ?

Si le développement d'Internet et des technologies numériques a suscité de grands espoirs, notamment concernant la liberté d'expression, la démocratie participative et le rapprochement entre les êtres humains, il semble s'accompagner aujourd'hui de plus en plus de désillusions et de craintes. Les phénomènes de harcèlement ne sont pas en reste et ont gagné les espaces digitaux, sous forme d'appels, de textos, de courriels, de *posts*, de photos, de vidéos, etc., au point que l'on parle désormais de cyberharcèlement. Ce type de harcèlement est largement médiatisé et constitue une source d'inquiétude pour nombre de parents et d'équipes éducatives. Il n'est d'ailleurs pas rare de croiser des personnes qui pensent que le cyberharcèlement est plus répandu ou plus dommageable que le harcèlement « traditionnel », en face à face. Il en est qui vont jusqu'à considérer que le cyberharcèlement est un phénomène distinct du harcèlement en face à face, qui a ses mécanismes propres, largement indépendants de ceux décrits jusqu'ici dans cet ouvrage.

Ces idées ou ces croyances sont importantes à examiner, car elles ont des conséquences pratiques. Faut-il concevoir des interventions spécifiques pour prévenir le cyberharcèlement ou vaut-il mieux envisager une approche globale du harcèlement ? Faut-il donner priorité à la lutte contre le cyberharcèlement plutôt que contre d'autres formes de harcèlement ? Le cyberharcèlement se déroulant largement hors des murs de l'école, quelle est la responsabilité des acteurs scolaires dans la prévention et le traitement de ce phénomène ? Le présent chapitre a pour objet d'éclaircir ces questions.

# BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

## Une définition en attente de consensus

L'émergence du cyberharcèlement est intrinsèquement liée à la diffusion des outils numériques parmi les élèves. Les recherches à ce sujet ont émergé au milieu des années 2000, et si elles se comptent par dizaines, leur nombre est loin d'approcher celui des études concernant le harcèlement « traditionnel ». Il n'est cependant pas toujours aisé de proposer une synthèse des principales tendances qui s'en dégagent tant les résultats incohérents abondent (Tokunaga, 2010). Cet état des choses est dû en bonne partie à l'absence d'une définition du cyberharcèlement qui fasse consensus parmi la communauté scientifique. **Le terme « cyberharcèlement » est parfois utilisé pour désigner toute forme de violence en ligne, sans considération des critères de répétition et de déséquilibre de pouvoir détaillés au chapitre 1 à propos du harcèlement.** Les tenants de cette position avancent que le caractère potentiellement permanent et partagé des messages en ligne constituerait une sorte de répétition et que l'anonymat rendu possible par ces technologies constituerait en soi une forme de déséquilibre de pouvoir. D'autres auteurs insistent au contraire pour que la répétition et/ou le déséquilibre de pouvoir soient explicitement pris en compte, en accord avec l'expérience qu'en font les jeunes (Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Blaya (2018) propose de distinguer les cyberviolences, qui référerait à toute agression au moyen d'un outil numérique, du cyberharcèlement, qui renverrait à du harcèlement – tel que nous l'avons défini au chapitre 1 – perpétré en ligne.

## Une forme de harcèlement très répandue ?

L'absence de consensus sur la définition entraîne une grande diversité dans la façon de mesurer le cyberharcèlement, ce qui rend problématique la comparaison des résultats entre études (Kowalski

*et al.*, 2014). Par conséquent, la proportion de jeunes impliqués dans du cyberharcèlement varie énormément d'une étude à l'autre, de 3 % à 74 % ! Néanmoins, la plupart des études qui ont mesuré à la fois le harcèlement en ligne et hors ligne observent que le harcèlement en face à face est nettement plus présent que le cyberharcèlement (Payne & Hutzell, 2017). Modecki et ses collègues (2014) ont réalisé une méta-analyse des relations entre harcèlement en face à face et cyberharcèlement. Ils observent que les formes de harcèlement « en présentiel » sont au moins trois fois plus fréquentes que le cyberharcèlement. La cybervictimisation paraît être très peu présente en primaire, augmenter entre 12-13 ans et 15-16 ans puis diminuer ensuite (Arsène & Raynaud, 2014).

Sa montée en fréquence pourrait correspondre à la période où un usage autonome des outils numériques (smartphone personnel, compte privé sur les réseaux sociaux...) se répand et où les jeunes doivent se familiariser avec les précautions à adopter dans cet usage. Les types les plus courants de cyberharcèlement sont les messages de moqueries, d'insultes ou de menaces. La diffusion de vidéos est le type le plus rare. Concernant le genre, il pourrait y avoir autant de filles que de garçons aussi bien parmi les victimes que parmi les auteurs de cyberharcèlement, comme c'est le cas pour le harcèlement relationnel (voir chapitre 2), mais les résultats ne sont pas tous cohérents (Tokunaga, 2010). Les données disponibles n'indiquent aucune augmentation du cyberharcèlement entre 2006 et 2014 (Olweus & Limber, 2018).

La grande majorité des études observent aussi un fort recouvrement entre harcèlement en face à face et cyberharcèlement (Modecki *et al.*, 2014). Il semble donc y avoir une continuité élevée entre cyberharcèlement et harcèlement « traditionnel », ce qui se passe en face à face débordant ou dérapant en ligne et ce qui se passe en ligne ayant des répercussions en face à face (Juvonen & Gross, 2008). Plus précisément, si nombre d'élèves se retrouvent impliqués dans du harcèlement en face à face sans être impliqués dans du cyberharcèlement, il est beaucoup plus rare que des élèves soient impliqués dans du cyberharcèlement sans être impliqués

dans du harcèlement en face à face (Viau *et al.*, 2020). Le cyberharcèlement serait ainsi souvent le signe qu'il y a également du harcèlement en face à face et pourrait être un indicateur de gravité du harcèlement (plus les formes se combinent, plus il y a de risques d'être face à un harcèlement intense et durable) (Waasdorp & Bradshaw, 2015). Ce recouvrement est confirmé par les études centrées sur les personnes, qui visent à analyser les profils de comportement des élèves (Olivier *et al.*, 2021). Ces études n'arrivent pas à dégager des profils d'élèves qui correspondraient à des formes spécifiques de harcèlement (physique, verbal, indirect ou cyber, par exemple), mais identifient plutôt des profils correspondant à un niveau d'implication dans différentes formes de harcèlement (pas impliqué, peu impliqué et fortement impliqué, par exemple) (Wang *et al.*, 2010). Ces résultats vont à l'encontre de l'idée qu'il existerait une proportion notable d'auteurs spécialisés dans l'une ou l'autre forme de harcèlement ou de victimes qui ne seraient la cible que d'une forme de harcèlement. Ils soutiennent plutôt l'idée que, une fois qu'une dynamique de harcèlement s'installe, elle combine diverses formes.

### Des facteurs associés très similaires au harcèlement en face à face

Kowalski et ses collègues (2014) ont réalisé une méta-analyse qui reprend les données de 131 études. Leur synthèse montre une association importante entre cyberharcèlement et cybervictimisation ( $r = .51$ ). À part cela, le facteur le plus corrélé avec le cyberharcèlement est le harcèlement en face à face et le facteur le plus corrélé avec la cybervictimisation est la victimisation en face à face. Ensuite, la cybervictimisation est principalement associée à la dépression, à l'anxiété, au sentiment de solitude, à un ressenti de stress et aux idées suicidaires ; tandis que le cyberharcèlement est principalement associé à des attitudes favorables au recours à l'agression, au désengagement moral, et à la consommation d'alcool et de drogues. Des études réalisées auprès d'adolescents français constatent également que la cybervictimisation est associée à un

plus faible soutien social perçu (Melioli *et al.*, 2015) et à davantage de problèmes internalisés (Kubiszewski *et al.*, 2013), alors que les conduites de cyberharcèlement sont associées à du désengagement moral et à un manque de considération pour les émotions d'autrui (Hoareau *et al.*, 2019), ainsi qu'à d'autres comportements d'agression et de délinquance (Kubiszewski *et al.*, 2013). Ces facteurs sont identiques à ceux trouvés pour le harcèlement et la victimisation en face à face (voir chapitres 5 à 7). Dans le cyberharcèlement aussi, ce sont les agresseurs-victimes qui présentent le profil le plus défavorable. Comme pour le harcèlement en face à face, plus le cyberharcèlement est intense (fréquent) et s'étend dans la durée, plus les liens avec d'autres problèmes se renforcent, ce qui soutient l'idée de l'importance du critère de répétition (Arsène & Raynaud, 2014).

Certains facteurs plus spécifiques apparaissent néanmoins : les jeunes qui passent plus de temps sur Internet et qui prennent moins de précautions pour protéger leurs informations personnelles sont plus souvent auteurs et victimes de cyberharcèlement (Chen *et al.*, 2017). Il s'ensuit que les enquêtes réalisées en ligne (Juvonen & Gross, 2008) ou qui sélectionnent des usagers réguliers d'Internet (exemple : Mishna *et al.* 2009) donnent sans doute une image biaisée du phénomène.

La question de la **direction des effets** se pose avec la même acuité que dans les chapitres précédents. Une étude longitudinale auprès d'élèves chypriotes indique que l'implication dans du harcèlement en face à face et l'exposition à des contenus médiatiques violents prédit l'évolution de l'implication dans du cyberharcèlement un an plus tard, tandis que le soutien familial perçu a un effet protecteur (Fanti *et al.*, 2012). Une étude canadienne avec un suivi sur trois ans montre pour sa part que les problèmes internalisés (difficultés émotionnelles) et externalisés (problèmes de comportement) des élèves prédisent l'évolution de la cybervictimisation (Holfeld & Mishna, 2019). Mais une étude espagnole observe quant à elle une relation réciproque entre cybervictimisation et dépression à six mois d'intervalle (Gámez-Guadix *et al.*, 2013).

Camerini et ses collègues (2020) ont réalisé une synthèse des études longitudinales au sujet du cyberharcèlement publiées entre 2007 et 2017. La plupart des études porte sur des intervalles de temps de six à douze mois et leurs résultats sont assez disparates, mais la majorité des études trouve un effet du harcèlement « traditionnel » vers le cyberharcèlement ultérieur, l'inverse étant beaucoup plus rare. Une série d'études montrent un effet de la cybervictimisation sur les problèmes internalisés ultérieurs, tandis que plusieurs études observent un effet des problèmes internalisés sur les risques subséquents de cybervictimisation. D'autres études indiquent que les problèmes externalisés et les attitudes favorables au cyberharcèlement sont liés à l'évolution ultérieure des actes de cyberharcèlement, alors que certaines études montrent un lien entre les actes de cyberharcèlement, d'une part, et les agressions envers les pairs et les sanctions disciplinaires quelque temps plus tard, d'autre part. En bref, **on retrouve largement le profil de résultats observés pour le harcèlement en face à face, avec de nombreux effets réciproques.**

Même si la plupart des faits de cyberharcèlement se déroulent à leur domicile, la majorité des jeunes victimes de cyberharcèlement ne se confient pas à leurs parents, mais uniquement à des amis (Juvonen & Gross, 2008). Les principales raisons avancées pour ce silence sont la crainte de perdre ses accès aux espaces digitaux et le manque de confiance dans la capacité des parents à gérer la situation (reconnaitre le harcèlement, identifier l'auteur, etc.) (Mishna *et al.*, 2009). Peu d'élèves déclarent rester passifs face à la cybervictimisation. Outre le fait d'en parler à leurs amis, certains cherchent à confronter directement leurs agresseurs, d'autres tentent de trouver des solutions technologiques (Tokunaga, 2010). Les principaux motifs mentionnés par les élèves pour expliquer les actes de cyberharcèlement sont la jalousie, la revanche suite à une rupture dans une relation amicale ou amoureuse, ou le souhait de montrer sa maîtrise des technologies numériques (Vandebosch & Van Cleemput, 2008).

## Des effets plus dommageables ?

Plusieurs chercheurs travaillant sur le cyberharcèlement avancent l'idée que ce type de harcèlement serait plus grave que le harcèlement en face à face (Blaya, 2018). Ils citent notamment le rôle de l'anonymat et l'absence de supervision des adultes, qui faciliterait le passage à l'acte chez certains auteurs et renforcerait le sentiment d'impuissance des victimes. Ils évoquent aussi la permanence et la visibilité de certains contenus sur les réseaux sociaux, qui augmenteraient l'audience de ces malveillances au-delà des témoins directs et exposeraient sans trêve les victimes, même à leur domicile, même la nuit, etc.

Concernant l'hypothèse d'un effet désinhibant des outils numériques, nous avons vu ci-dessus que le cyberharcèlement est nettement moins fréquent que le harcèlement en face à face et que les personnes impliquées dans ces deux types de harcèlement sont souvent les mêmes. Concernant l'hypothèse d'effets plus graves de la cybervictimisation, le problème est que peu d'études ont utilisé des méthodes d'analyses permettant d'évaluer les relations entre cyberharcèlement et ajustement psychosocial (bien-être, scolarité, santé...) tout en tenant compte du harcèlement en face à face (Olweus & Limber, 2018). Or, étant donné le recouvrement important entre harcèlement « traditionnel » et cyberharcèlement, le risque est grand d'attribuer au cyberharcèlement des effets qui sont simplement liés au harcèlement en général. Une étude française observe que les élèves victimes de harcèlement en face à face uniquement ou de harcèlement en face à face et de cyberharcèlement rapportent plus de difficultés d'adaptation que les élèves uniquement victimes de cyberharcèlement (Kubiszewski *et al.*, 2015). Une autre étude trouve également que les élèves victimes à la fois de cyberharcèlement et de harcèlement en face à face rapportent plus de comportements d'évitement que les autres (Payne & Hutzell, 2017). Une méta-analyse indique que l'association serait plus forte entre cybervictimisation et pensées suicidaires qu'entre victimisation en face à face et pensées suicidaires (Van

Geel *et al.*, 2014).

Cependant, ces résultats sont largement basés sur des études transversales. Une étude longitudinale réalisée par Perret et ses collègues (2020) n'observe aucune relation prospective entre cybervictimisation et pensées suicidaires ou tentatives de suicide deux ans plus tard, alors que la fréquence de victimisation en face à face est associée aux pensées suicidaires ou tentatives de suicide deux ans plus tard. Une étude finlandaise montre que la cybervictimisation n'est associée longitudinalement avec une augmentation des symptômes dépressifs que si elle se combine avec du harcèlement en face à face (Salmivalli *et al.*, 2013). Une autre étude américaine suggère un effet de la cybervictimisation sur l'évolution de la dépression au-delà du harcèlement en face à face, mais cet effet rend compte de moins de 1 % de l'intensité des symptômes de dépression (Cole *et al.*, 2016).

Concernant le rôle de l'anonymat, les propos des élèves recueillis dans plusieurs études qualitatives sont assez paradoxaux (Mishna *et al.*, 2009). D'une part, de nombreux élèves partagent l'opinion de chercheurs, estimant que l'anonymat permis par les outils numériques faciliterait le passage à l'acte et rendrait les conséquences plus graves pour les victimes. D'autre part, la majorité des jeunes déclarent qu'ils connaissent le ou les auteurs du cyberharcèlement dont ils sont victimes (Juvonen & Gross, 2008). Autrement dit, les élèves sont surtout cybervictimisés non de manière anonyme mais par des personnes connues, et très souvent il s'agit d'élèves de leur école (Blaya, 2018). Cette violence de proximité est cohérente avec ce que nous avons dit de la continuité entre cyberharcèlement et harcèlement en face à face.

Au total, si le cyberharcèlement n'est pas à négliger, **on manque d'indices convaincants pour soutenir qu'il aurait des conséquences plus graves que le harcèlement en face à face.** Le cyberharcèlement vient généralement se combiner au harcèlement en face à face et semble parfois en ajouter une couche, sans être nécessairement un facteur décisif. Rappelons que les lettres ou coups de téléphones anonymes existaient avant les médias digitaux. Comme pour le

harcèlement en face à face, plus l'intensité (fréquence, nombre de personnes impliquées, gravité des faits) et la durée du cyberharcèlement sont grandes, plus la situation sera difficile à gérer pour les victimes.

### L'école hors-jeu ?

Quelles sont les implications de tous ces résultats de recherche quant au rôle de l'école face au cyberharcèlement ? Nous avons vu que le cyberharcèlement se déroulait principalement en dehors de l'école, mais nous avons aussi vu que celui-ci **se déroulait souvent entre élèves qui se côtoient à l'école** et qu'il prolongeait ou se combinait avec du harcèlement en face à face, à l'école, souvent avec des répercussions sur les relations en classe. La position consistant à dire que les écoles n'ont rien à voir avec le cyberharcèlement semble par conséquent difficilement tenable et pas très avisée d'un point de vue pratique. Cela n'implique pas que les écoles soient responsables du cyberharcèlement, mais plutôt qu'elles ont tout intérêt à s'en préoccuper, en concertation avec les familles et d'autres acteurs extrascolaires.

La tâche est d'autant moins aisée que les élèves se confient encore moins aux professionnels de l'école en cas de cyberharcèlement qu'en cas de harcèlement en face à face. Il semble que de nombreux élèves ne voient pas les professionnels de l'école comme des ressources utiles dans ce genre de situations (Agatston *et al.*, 2007). D'autre part, l'école est un lieu où un travail de prévention du harcèlement en général peut être fait (voir chapitre 9), avec de probables retombées sur le cyberharcèlement. C'est aussi un lieu où un travail d'éducation aux médias peut être mené. De fait, une série d'actions de prévention des cyberviolences en général et du cyberharcèlement en particulier ont été développées à travers le monde ces dernières années (Blaya, 2015). Si certaines de ces actions ont été évaluées avec rigueur et donnent des résultats prometteurs concernant l'évolution de certains comportements des élèves (Sorrentino *et al.*, 2018), d'autres ont surtout des effets sur les connaissances des élèves mais pas sur leurs comportements

(Mishna *et al.*, 2011), et d'autres enfin n'ont pas encore été évaluées de manière satisfaisante (Blaya, 2015).

## QUELQUES EXEMPLES

### Comprendre les actes de cyberharcèlement

Williams & Guerra (2007) ont profité d'une campagne de prévention soutenue par l'État du Colorado (États-Unis) pour étudier conjointement le cyberharcèlement et le harcèlement en face à face. 1 519 élèves de fin de primaire, de collège et de lycée (*grades* 5, 8 et 11 aux États-Unis) provenant de quarante-six établissements ont répondu à une enquête par questionnaire durant le temps scolaire. Quelques mois plus tard, ces mêmes élèves ont participé à une deuxième enquête. L'échantillon présente une bonne diversité en termes d'âge, de genre, d'origine sociale et d'origine ethnique. Le questionnaire portait sur le harcèlement verbal, physique et cyber, l'approbation morale du harcèlement, la perception du climat scolaire et le soutien perçu de la part des pairs.

En examinant la proportion d'élèves rapportant s'être engagés au moins une fois dans les actes de harcèlement, les chercheurs observent que le harcèlement verbal est plus répandu, suivi du harcèlement physique et ensuite du cyberharcèlement. Les chercheurs observent aussi que les attitudes vis-à-vis du harcèlement (approbation morale), la perception du climat scolaire et le soutien perçu des pairs lors du premier temps de mesure sont associés de manière identique aux trois formes de harcèlement étudiées lors du deuxième temps de mesure. Ces résultats suggèrent que les prédicteurs du cyberharcèlement et du harcèlement en face à face sont identiques. Néanmoins, les chercheurs ont analysé séparément chacun des trois prédicteurs et n'ont pas pris en compte le niveau initial de harcèlement, ce qui limite la portée de leurs résultats. De plus, la mesure de harcèlement physique et celle de cyberharcèlement ne comprennent qu'une

seule question.

### Une étude ne fait pas le printemps

Kubiszewski et ses collègues (2015) ont réalisé 1 422 entretiens individuels avec des collégiens et des lycéens français (âge moyen : 14 ans) provenant de cinq établissements. Ces entretiens portaient sur le harcèlement en face à face, le cyberharcèlement, les problèmes internalisés (difficultés d'intégration sociale, détresse psychologique) et les problèmes externalisés (agressions, comportements délinquants). Dans cette étude, une proportion comparable de jeunes se disent impliqués dans du harcèlement en face à face (26 %) et dans du cyberharcèlement (27 %), comme auteurs, victimes ou agresseurs-victimes. Les chercheurs constatent aussi relativement peu de recouvrement entre harcèlement en face à face et cyberharcèlement, la majorité des élèves impliqués dans du cyberharcèlement ne l'étant pas dans du harcèlement en face à face. Globalement, ce sont les élèves impliqués à la fois dans du harcèlement en face à face et dans du cyberharcèlement ou uniquement dans du harcèlement en face à face, qui déclarent le plus de problèmes internalisés (victimes) ou externalisés (auteurs). Les élèves impliqués uniquement dans du cyberharcèlement rapportent un niveau intermédiaire de problèmes par rapport aux élèves non impliqués.

La proportion équivalente de harcèlement en face à face et de cyberharcèlement trouvée dans cette étude, ainsi que le faible recouvrement entre les deux types de harcèlement, posent question par rapport aux tendances générales observées dans la littérature scientifique. On pourrait se demander si cette divergence provient du fait que, contrairement à la plupart des autres études, l'échantillon concerné porte sur des élèves français. Cependant, une autre étude réalisée en France (Melioli *et al.*, 2015) indique une corrélation très élevée entre cybervictimisation et victimisation en face à face ( $r = .80$ ), et une analyse par profil ne permet pas d'identifier un groupe spécifique de cybervictimes. L'explication la plus probable tient à la méthode utilisée par Kubiszewski et ses

collègues. D'une part, le point de coupure choisi pour déterminer l'implication n'est pas le même pour le harcèlement en face à face (« deux ou trois fois par mois ») et pour le cyberharcèlement (« seulement une ou deux fois »), avec le risque que l'on ne mesure pas la même chose. D'autre part, la méthode d'entretien a des avantages mais peut rendre plus difficile le dévoilement de certains comportements « négatifs » (Brener *et al.*, 2003). Cette étude nous rappelle l'importance de s'appuyer sur les résultats convergents de plusieurs études avant de tirer des conclusions (toujours provisoires).

### La perspective des victimes

Souhaitant aller plus loin que l'opinion des experts ou des élèves « tout-venant », Corby et ses collègues (2016) se sont intéressés au point de vue des élèves qui avaient eux-mêmes été victimes de harcèlement en face à face et de cyberharcèlement. Dans le contexte d'une large enquête auprès d'élèves australiens entre 10 et 17 ans, ils ont analysé les réponses de 156 participants qui se sont identifiés comme ayant été victimes à la fois de harcèlement en face à face et de cyberharcèlement (5 % de l'échantillon). À la suite de leur réponse sur la victimisation, ces participants étaient invités à indiquer quel type de harcèlement avait été le pire pour eux, puis à expliquer dans une question ouverte les raisons de cette réponse. Les réponses à cette dernière question ont été analysées de manière qualitative, avec une procédure garantissant un accord interjuge d'au moins 80 % pour le codage des réponses.

La majorité des participants (59 %) estiment que le harcèlement en face à face a été plus pénible pour eux que le cyberharcèlement, seuls 15 % estiment que le cyberharcèlement a été plus dur à vivre, les 26 % restants jugeant les deux types aussi pénibles. Nombre d'élèves expliquent que connaître l'auteur rend les choses plus difficiles à vivre, et d'autres disent qu'ignorer qui est l'auteur (de cyberharcèlement) rend plus facile de ne pas accorder trop d'importance à l'évènement. Les auteurs de cyberharcèlement sont aussi perçus par plusieurs participants comme n'ayant pas le

courage de dire les choses en face. Beaucoup d'élèves déclarent être plus conscients de la présence de témoins et en être plus embarrassés en cas de harcèlement en face à face. Observer en direct des camarades de classe (en particulier des amis) ne pas réagir face à un évènement ou se ranger à l'opinion de l'auteur de harcèlement est aussi une des raisons évoquées par les élèves pour estimer que le harcèlement en face à face est pire que le cyberharcèlement. Certains élèves ont aussi fait l'expérience d'un harcèlement en face à face plus fréquent que le cyberharcèlement et donc plus pénible. L'anxiété liée aux violences physiques ou aux menaces de violences physiques est une autre raison évoquée par les élèves pour expliquer l'impact du harcèlement en face à face, tandis que le contenu des violences verbales est souvent le même dans les deux types de harcèlement. La proximité physique avec l'auteur de harcèlement et les signaux non verbaux (ton, expression faciale, geste...) présents lors de harcèlement en face à face rendent selon de nombreux participants le harcèlement en face à face pire que le cyberharcèlement. D'autres élèves rapportent que la distance créée par la technologie les aide à prendre du recul face au cyberharcèlement et que le harcèlement en face à face rend les choses plus réelles, plus marquantes sur le plan émotionnel. Davantage de participants déclarent s'être sentis capables d'entreprendre des actions face au cyberharcèlement que face au harcèlement en face à face : effacer le message, bloquer l'auteur, se distraire en faisant autre chose, répondre.

Ces résultats sont en contradiction avec bon nombre d'avis de spécialistes du cyberharcèlement ou d'élèves qui n'ont pas l'expérience de différents types de harcèlement. Ils sont en revanche très cohérents avec une série de résultats de recherches passés en revue dans ce chapitre. Ces résultats montrent l'importance de rester prudent par rapport à nos aprioris, pour ne pas projeter nos fantasmes ou nos inquiétudes d'adultes sur l'expérience qu'ont les jeunes des technologies numériques (Desmurget, 2019).

## CONCLUSION

Dans l'état actuel de nos connaissances, le cyberharcèlement peut être largement considéré comme une extension du harcèlement en face à face. Il constitue une forme supplémentaire de harcèlement, qu'il est important de prendre en compte au même titre que les autres formes (voir chapitre 2), sans qu'elle ait spécialement plus d'impact. C'est d'ailleurs une forme moins répandue que le harcèlement en face à face. Le cyberharcèlement présente globalement les mêmes prédicteurs et les mêmes conséquences que le harcèlement « traditionnel », qu'il recoupe largement, et semble répondre à la même dynamique relationnelle. La majorité des élèves impliqués dans du cyberharcèlement se connaissent, souvent via l'école. Ces élèves sont régulièrement déjà engagés dans des relations tendues, et le cyberharcèlement, même s'il se déroule la plupart du temps en dehors du temps scolaire, peut avoir des retombées à l'école.

Il n'existe donc pas de base empirique ou théorique solide pour faire du cyberharcèlement un phénomène indépendant des autres formes de harcèlement en face à face. Vu le recouvrement avec le harcèlement à l'école, il ne paraît pas non plus très fondé de soutenir que l'école n'a rien à voir avec le cyberharcèlement. Cependant, le cyberharcèlement concerne également les familles et les plateformes

numériques (Ertzscheid, 2017). Les actions de prévention du cyberharcèlement n'ont de sens que dans la mesure où elles impliquent ces différents acteurs et s'inscrivent dans une politique globale de lutte contre le harcèlement en général. D'autre part, le cyberharcèlement est assez logiquement lié au temps passé en ligne et aux comportements à risque en ligne. De plus, le cyberharcèlement n'est pas le seul type de comportement problématique auquel font face les jeunes en ligne (Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Par conséquent, une dimension d'éducation aux médias pourrait s'avérer un élément judicieux au sein d'un programme de prévention des violences.

9

LE HARCÈLEMENT  
A TOUJOURS  
EXISTÉ, ON NE PEUT  
RIEN Y FAIRE

## FAUT-IL JUSTE QUE JEUNESSE SE PASSE ?

Différents témoignages historiques ou littéraires montrent que les phénomènes de harcèlement ne datent pas d'hier (voir par exemple le roman *Poil de carotte*), conformément peut-être aux souvenirs de jeunesse de certains lecteurs ; et nous avons vu que le harcèlement entre pairs était répandu dans tous les pays où il a été étudié depuis des décennies. Il peut être tentant de voir dans le harcèlement entre élèves un phénomène quasi universel, une étape, certes regrettable mais incontournable, dans la socialisation entre jeunes. La question se pose en tout cas de savoir ce que l'on peut y faire. Dans quelle mesure l'exposition au harcèlement est-elle liée à l'école ou à la classe fréquentée ? Quel est le rôle des pratiques éducatives mises en place par les professionnels, et les enseignants en particulier ? Peut-on prévenir le harcèlement ? Est-il utile de mettre en place des politiques de lutte contre ce problème ?

À l'opposé de ces interrogations sur la marge de manœuvre dont nous disposons pour prévenir le harcèlement à l'école, on assiste actuellement à une floraison de projets et d'actions qui ont pour objectifs de réduire le (cyber)harcèlement. Face à cette explosion de l'offre, souvent accompagnée d'annonces de résultats impressionnants, il n'est pas aisé pour les établissements scolaires et pour les pouvoirs publics de savoir quel projet choisir ou soutenir (Galand, 2017). Vu les ressources financières, humaines et matérielles que demande généralement la mise en place de tels projets, il est pourtant crucial de faire des choix judicieux. D'autant que l'implantation d'un projet dans une école présente aussi un coût d'opportunité, c'est-à-dire que l'engagement dans un projet particulier correspond *de facto* à la non-réalisation d'autres projets potentiellement bénéfiques. Le but de ce chapitre est de dégager quelques pistes par rapport à ces enjeux.

# BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

## Effet école, effet classe et effet maître

Ne nous attardons pas sur l'argument qui consiste à dire qu'il ne sert à rien de s'attaquer à un problème qui a toujours existé : renonce-t-on à prévenir ou soigner des maladies sous prétexte qu'elles accompagnent l'être humain depuis la préhistoire ? Rappelons aussi que les jeunes n'ont pas l'apanage du harcèlement, qui existe également entre adultes. Examinons ensuite si le risque d'être victime varie selon l'école ou la classe fréquentée. L'absence de variation plaiderait pour un phénomène peu lié au contexte éducatif proposé, des variations importantes pourraient au contraire être un indice du rôle potentiel de l'environnement scolaire. Pour répondre à ce type de questions, les chercheurs recourent à des analyses multiniveaux, qui tiennent compte du fait que les élèves sont rassemblés dans des classes au sein d'établissements scolaires, et permettent d'estimer la part de variance liée à ces regroupements par classe et par établissement. Les résultats de ce genre d'analyse indiquent globalement **de très faibles variations entre établissements et des variations un peu plus substantielles entre classes** (Galand *et al.*, 2014). En d'autres mots, la fréquence de harcèlement entre élèves varie très peu d'une école à l'autre, mais davantage entre les classes d'une même école. Comment expliquer ces variations entre classes ? Ni la taille de la classe, ni sa composition sociodémographique n'apparaissent comme des explications convaincantes (Saarento *et al.*, 2015). Quand un (très faible) effet du nombre d'élèves par classe apparaît dans certaines études, il est contrintuitif et suggère qu'il y a davantage de harcèlement dans les classes plus petites. Ni la proportion de garçons, ni la proportion d'élèves d'origine défavorisée, ne sont associées de manière consistante au niveau de harcèlement dans la classe ou dans l'école.

La dynamique relationnelle au sein du groupe de pairs pourrait être un élément explicatif des différences entre classes. Comme indiqué

au chapitre 1, les comportements de harcèlement sont plus fréquents dans les classes où les comportements de renforcement des harceleurs sont plus courants et les comportements de défense des victimes moins répandus (Salmivalli *et al.*, 2011). Corollairement, les élèves anxieux et isolés socialement ont moins de risques de devenir victimes de harcèlement dans les classes où les comportements de défense sont plus répandus (Kärnä *et al.*, 2010). Les normes de classe concernant les comportements socialement acceptés parmi les pairs pourraient également jouer un rôle. Indépendamment de l'attitude personnelle de chaque élève, les comportements de harcèlement sont moins répandus dans les classes où la moyenne des attitudes antiharcèlement est plus élevée (norme attitudinale), mais surtout ils sont moins répandus dans les classes où, en moyenne, les autres élèves font moins de harcèlement (norme comportementale) (Scholte *et al.*, 2010). Il pourrait donc y avoir un effet d'entraînement : observer que des comportements de harcèlement sont tolérés voire valorisés parmi le groupe-classe pourrait inciter certains élèves à harceler à leur tour. Cependant, ces différents éléments (attitudes, normes, comportements de défense) ont généralement été étudiés isolément et les études longitudinales à ce sujet sont extrêmement rares.

**Les comportements des enseignants** sont un autre élément explicatif des variations interclasses dans l'intensité du harcèlement. Galand et ses collègues (2014) ont évalué les liens entre différentes pratiques éducatives (intervention directe, gestion de classe, soutien social, soutien à l'autonomie, structure de buts centrée sur l'apprentissage ou sur la performance) et les variations de victimisation et de harcèlement parmi 3 240 adolescents belges répartis dans 234 classes. Les résultats des analyses multiniveaux montrent que le harcèlement et la victimisation sont moins fréquents dans les classes où les enseignants sont davantage proactifs pour réguler les moqueries et conflits entre élèves et où ils font moins de comparaisons et découragent la compétition entre élèves. Les perceptions qu'ont les élèves de l'attitude de leur enseignant prédisent également l'évolution des comportements de

harcèlement : ceux-ci diminuent dans les classes où l'attitude de l'enseignant est perçue comme plus opposée au harcèlement (Saarento *et al.*, 2015).

### Il y a évaluation et évaluation

Ainsi l'intensité du harcèlement ne semble pas vraiment dépendre de l'établissement scolaire fréquenté, mais bien du contexte de la classe (attitudes et comportements des pairs et des enseignants). Néanmoins, les études citées ne nous permettent pas de savoir s'il est possible d'agir auprès des élèves et des enseignants pour prévenir le harcèlement. Pour avancer sur cette question, il est nécessaire de se tourner vers des études qui évaluent les effets d'une intervention active dans les classes, via une formation et un outillage des enseignants et/ou via des activités auprès des élèves. Évaluer les effets d'une intervention en éducation représente toutefois un sacré défi. Témoignages, anecdotes, satisfaction des usagers et convictions de promoteurs ne constituent aucunement des indices probants pour asseoir l'efficacité d'une action de prévention. **De nombreuses raisons peuvent amener les participants à croire qu'un dispositif est la source de changements positifs alors qu'il n'en est rien.**

Trois grands types d'erreurs cognitives qui nous mènent à de tels jugements erronés ont été identifiés (Lilienfeld *et al.*, 2014). Le premier type d'erreur nous pousse à percevoir un changement quand il n'y en a pas, par exemple en raison d'un biais d'attention sélective qui nous conduit à être plus attentifs aux indices confirmant nos espérances et à ignorer les autres. Dans le cas du deuxième type d'erreur, le changement perçu est réel, mais celui-ci est dû à des facteurs totalement indépendants de l'intervention, comme la mise en place concomitante d'un autre dispositif ou une évolution du public d'élèves. Dans le troisième type d'erreur, le changement perçu est à nouveau avéré, mais provient en réalité de facteurs non spécifiques à l'intervention, apparaissant systématiquement lors de n'importe quel type d'action, par exemple liés à l'enthousiasme suscité par la nouveauté ou à l'attente d'une

amélioration de la part des bénéficiaires suite à l'intervention. Ces nombreux biais cognitifs sont bien connus et c'est pour tenter de s'en prémunir que les chercheurs recourent à des garde-fous méthodologiques, tels que des indicateurs valides mesurés de manière systématique avant et après l'intervention, l'adjonction d'un groupe témoin ne bénéficiant pas de l'intervention de manière à pouvoir comparer son évolution avec le groupe ayant reçu l'intervention, etc. (Fox *et al.*, 2012). Ce type d'études est particulièrement rare dans l'espace francophone, mais davantage présent dans la littérature internationale.

### Peut-on prévenir le harcèlement ?

En schématisant, on peut identifier **deux catégories d'études d'évaluation**. La première catégorie porte sur des activités assez pointues et de courte durée auprès de petits groupes d'élèves, qui visent avant tout à développer des compétences individuelles. Ces actions sont généralement menées par une ou deux personnes « spécialisées » extérieures à l'école et les études concernent le plus souvent de petits échantillons d'élèves (pour une description de plusieurs de ces études, voir Hoareau *et al.*, 2015).

Ces études montrent des résultats inconsistants, allant d'une absence d'effet significatif sur le harcèlement à des effets assez prononcés (Hoareau *et al.*, 2015). Si elles peuvent être intéressantes du point de vue de la recherche comme premier test d'une hypothèse, ces recherches sont hélas **peu indicatives pour ce qui est de la portée pratique d'une intervention** (Bressoux, 2021). On sait en effet que les études sur de petits échantillons tendent à surestimer les effets des dispositifs testés par comparaison avec les études à plus large échelle (Cheung & Slavin, 2016). En outre, ces études, souvent isolées, peinent à être répliquées ailleurs par d'autres équipes, ce qui fait craindre que leurs effets éventuels tiennent davantage aux caractéristiques de l'intervenant (enthousiasme, compétence, force de conviction...) ou à des circonstances particulières qu'au contenu de l'intervention (Vreeman & Carroll, 2007). C'est pourquoi il est recommandé que les évaluations de

dispositifs destinés à être diffusés à large échelle soient répliqués dans plusieurs études, et portent sur un échantillon suffisamment grand pour être représentatif de la diversité des conditions de mise en œuvre rencontrées sur le terrain (Gottfredson *et al.*, 2015). Certaines études de cette catégorie mettent aussi en avant des effets non pas sur les comportements mais sur des variables de substitution censées prédire ou influencer les comportements (par exemple estime de soi, attitude, empathie, etc.) (Merrell *et al.*, 2008). Or nous avons vu dans les chapitres précédents que les facteurs causaux du harcèlement sont mal identifiés et que rien ne garantit qu'un effet sur ces variables de substitution entrainera bien un effet sur les comportements. De telles études ne constituent donc pas non plus un indice convaincant pour soutenir la diffusion d'une intervention (Prasad & Cifu, 2019).

La deuxième catégorie d'études porte sur des activités qui visent à former et à outiller des enseignants dans un grand nombre d'écoles afin qu'ils mettent en place des actions à destination de classes et/ou d'écoles entières. Ces actions visent à développer des compétences chez les élèves, mais aussi à modifier des pratiques des enseignants et l'environnement de la classe/de l'école, parfois en impliquant les familles. Ces études concernent souvent de vastes échantillons d'élèves. Les évaluations de ce type de projet sont suffisamment nombreuses pour avoir fait l'objet de plusieurs méta-analyses. Smith et ses collègues (2004) ont synthétisé les résultats de quatorze recherches évaluant des programmes multicomposants qui visent la mobilisation de l'ensemble de la communauté scolaire (*whole-school programs*). Dans la majorité des cas, ces programmes n'ont pas d'effet observable sur les problèmes de harcèlement. Analysant les résultats de quarante-deux études d'évaluation, Ferguson et ses collègues (2007) trouvent quant à eux une (très) faible relation ( $r = .12$ ) entre la mise en place d'un projet de prévention et la réduction des problèmes d'agression entre pairs en général (sans se limiter au harcèlement). Quelques années plus tard, Ttofi & Farrington (2011) arrivent à identifier quarante-quatre études d'évaluation au sujet du harcèlement réalisées entre 1983 et 2009.

Même si la majorité des études rapportent des effets non significatifs, l'effet moyen global de ces interventions est positif. Selon Ttofi & Farrington (2011), cet effet correspond à une réduction d'environ 20 % du nombre d'auteurs et de victimes de harcèlement dans les écoles mettant en place un projet de prévention comparé aux écoles n'en mettant pas en place. De leur côté, Evans et ses collègues (2015) ont examiné les résultats de trente-deux études avec groupe témoin et mesures avant/après publiées entre 2009 et 2013. Un peu plus de la moitié d'entre elles seulement observent une diminution des problèmes de harcèlement. Précisons que Yeager et ses collègues (2015) ont analysé les résultats de dix-neuf études qui ont mis en œuvre un projet de prévention similaire auprès d'élèves de différents âges. Leurs analyses indiquent que les projets sont efficaces pour des élèves jusqu'à la fin du primaire ou au début du secondaire, mais perdent ensuite toute efficacité.

Dans leur ensemble, **ces résultats montrent qu'il est possible de prévenir le harcèlement** en mettant en place des projets impliquant les enseignants et les élèves du primaire et du début du secondaire, avec des effets de modeste envergure néanmoins. Ils montrent aussi que toute une série de projets n'ont pas d'effet notable sur les problèmes de harcèlement. Ces résultats indiquent qu'il est crucial d'évaluer rigoureusement le potentiel d'efficacité d'un projet avant d'investir des ressources pour les diffuser à large échelle (Tolmatcheff *et al.*, 2020). Rappelons que bon nombre d'actions proposées aux écoles n'ont pas été évaluées ou l'ont été de manière si peu rigoureuse que l'on ne peut en tirer aucun enseignement concernant leur efficacité. Comme indiqué au chapitre précédent, on manque aussi de données empiriques pour juger de l'efficacité de projets axés uniquement sur la prévention du cyberharcèlement (Perren *et al.*, 2012).

### Quelles actions privilégier ?

La plupart des programmes qui ont montré des signes d'efficacité dans les évaluations systématiques sont des programmes complexes qui combinent différents composants. Comme ces

différents composants sont évalués ensemble et non de manière séparée et que les études d'évaluation ne mesurent que très rarement les variables médiatrices censées expliquer l'efficacité des programmes, il est très difficile de savoir quels sont les ingrédients réellement actifs. Sur la base des études d'évaluations disponibles et des méta-analyses citées ci-dessus, il est néanmoins possible d'identifier un certain nombre de pistes qui semblent utiles pour soutenir l'efficacité des actions de lutte contre le harcèlement à l'école (Galand *et al.*, 2021 ; Nation *et al.*, 2003) :

- Cibler explicitement et directement les phénomènes de harcèlement, plutôt que des objectifs très généraux, comme par exemple l'amélioration de l'estime de soi, des compétences sociales au sens large ou du climat scolaire dans son ensemble. Apprendre à reconnaître le harcèlement, sensibiliser au rôle joué par le groupe, augmenter l'empathie envers les victimes, renforcer les normes prosociales, et aider les enseignants et les élèves à développer des stratégies pour intervenir lorsqu'ils sont témoins de harcèlement, sont des contenus qu'il semble utile d'inclure dans les actions de prévention.
- Privilégier des actions ayant une durée et une intensité conséquentes. Une intervention unique ou s'étalant sur une courte durée dans le temps est rarement suffisante pour espérer avoir un effet.
- Renforcer la supervision de la part des adultes dans les lieux collectifs (cour, cantine, couloirs, etc.) (Blosnich & Bossarte, 2011), surtout si elle incarne une politique d'école claire envers le refus du harcèlement.
- Combiner des activités qui visent le développement de compétences socioémotionnelles auprès des participants avec des activités collectives qui visent à modifier la dynamique de groupe (normes, relations sociales).
- Articuler de manière complémentaire des actions collectives de prévention et des prises en charge individualisées en cas de harcèlement détecté (voir chapitre 10).
- Impliquer les familles, même de façon minimale (par exemple réunion d'information, personne de contact).

Faut-il pour autant obliger les écoles à avoir un plan de lutte contre le harcèlement ? En mettant en relation les législations à propos du harcèlement et les résultats d'une vaste enquête auprès des élèves du secondaire de vingt-cinq États américains, Hatzenbuehler et ses collègues (2015) constatent que la prévalence de harcèlement est plus faible dans les États ayant des lois définissant et réprimant le harcèlement, ainsi qu'une obligation pour les établissements de mettre en place un plan de lutte contre le harcèlement. Une autre étude observe cependant qu'il n'y a pas de relation claire entre, d'une part, le contenu et la qualité des plans de lutte contre le harcèlement élaborés par les écoles, et d'autre part, la fréquence de harcèlement rapporté par les élèves de ces mêmes écoles (Wood & Wolke, 2003). Davantage de recherches sont nécessaires à ce propos.

Ce qui est clair, en revanche, c'est que la **qualité de la mise en œuvre d'un projet est un ingrédient essentiel de son efficacité**. Le projet le mieux conçu n'est rien s'il n'est pas mis en œuvre concrètement auprès des élèves, et les projets qui sont implantés de façon plus complète tendent à avoir davantage d'effets (Swift *et al.*, 2017). Mais introduire une innovation ou un changement au sein d'une organisation complexe telle qu'un établissement scolaire n'a rien d'une évidence. L'implantation d'un projet de prévention peut être facilitée par :

- un cadre théorique clair, qui explique logiquement en quoi les composants du projet vont agir sur le problème visé ;
- des manuels, du matériel reproductible et bien structuré ;
- l'utilisation de techniques de formation et d'animation variées, visant non seulement la compréhension des problèmes visés mais aussi l'acquisition ou le renforcement de compétences pratiques ;
- un travail de collaboration et d'accompagnement avec les équipes éducatives, notamment pour favoriser l'adhésion des équipes au dispositif et son intégration aux services préexistants dans l'école, et pour chercher un équilibre entre fidélité au projet proposé et adaptation locale (Dellisse & Galand, 2021).

Il semble que le fait de prévoir une évaluation du projet tend aussi à

renforcer la qualité de la mise en œuvre. Si l'implantation est si importante, il en résulte qu'il n'est sans doute pas très pertinent d'imposer le même plan d'action à tous les établissements, mais qu'il serait préférable d'analyser la situation locale de chacun d'eux, pour arbitrer entre ambition du projet et ressources disponibles et choisir le type de projet qui a le plus de chances d'être réellement mis en œuvre (Galand, 2017). C'est peut-être ce qui explique les résultats très incohérents des actions qui cherchent à mobiliser l'ensemble de la communauté scolaire (*whole-school approach*) autour de la lutte contre le harcèlement (Valle *et al.*, 2020). D'un côté, une telle mobilisation peut potentiellement avoir des effets plus prononcés qu'une action plus ciblée, mais d'un autre côté, une telle mobilisation est très difficile à obtenir et à maintenir dans la pratique.

## QUELQUES EXEMPLES

### KiVa, un programme finlandais de lutte contre le harcèlement

Il y a quelques années, une équipe de l'université de Turku (Finlande) supervisée par Salmivalli s'est vu confier la réalisation et l'évaluation d'un programme de lutte contre le harcèlement à l'école. Ce programme, dénommé KiVa (*Kiusaamista Vastaan* = Contre le harcèlement), repose sur un cadre théorique composé d'une part des recherches portant sur le statut social des enfants agressifs en général et des enfants qui harcèlent en particulier, et d'autre part des recherches portant sur les rôles que les enfants peuvent adopter dans les situations de harcèlement (Kärnä *et al.*, 2011 ; voir aussi chapitre 1). Le programme KiVa part du principe qu'un changement positif dans le comportement des témoins pourrait réduire les renforcements obtenus par les élèves auteurs de harcèlement et ainsi réduire leur motivation à harceler (voir chapitre 5). Le programme KiVa comprend des composantes ciblant les élèves et les classes, mais également l'école entière. Le

programme est à la fois composé d'actions de prévention universelle et d'actions indiquées qui permettent d'intervenir sur les cas de harcèlement survenant en cours d'année (Kärnä *et al.*, 2013). Une communication vis-à-vis des parents est également prévue.

Une journée KiVa impliquant l'ensemble de l'école est organisée chaque début d'année. Des symboles très visibles, tels que des posters affichés dans les couloirs et des vestes réfléchissantes que portent les surveillants pendant les récréations, rappellent à tout le monde que le harcèlement est pris au sérieux. En classe, les enseignants animent au fil de l'année des leçons composées de discussions, de travaux de groupe, de jeux de rôle et de visionnages de courts films sur le harcèlement. Les buts de ces leçons sont de sensibiliser les élèves au rôle que joue le groupe dans le maintien du harcèlement, de développer leur empathie, d'encourager des attitudes antiharcèlement, et de promouvoir des stratégies qui leur permettent de défendre les élèves victimes de harcèlement. Certaines activités incluses dans les leçons ciblent spécifiquement le cyberharcèlement. Les actions indiquées sont détaillées au chapitre suivant.

Pour évaluer les effets de ce programme, les écoles participantes ont été aléatoirement réparties entre une condition expérimentale (dans laquelle le programme est implanté) et une condition contrôle (les écoles sont placées sur liste d'attente et ne changent rien à leurs habitudes). Des mesures prétest ont été prises avant que le programme ne soit mis en œuvre dans les écoles, et des mesures post-test ont été prises un an plus tard, soit après sept mois d'implantation du programme. Ce design expérimental permet de comparer les évolutions du harcèlement et de la victimisation (entre le pré et le post-test) dans les écoles expérimentales et contrôles et ainsi de savoir si les éventuelles différences observées sont bien dues à l'intervention.

Plus de 4 500 élèves de 7 à 9 ans (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années en Finlande), 8 000 élèves de 10 à 12 ans (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) et 10 000 élèves de 13 à 15 ans (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années) ont participé à l'évaluation de KiVa. Les élèves ont répondu à des questionnaires confidentiels en ligne,

pendant les heures scolaires. Le harcèlement et la victimisation sont mesurés à la fois de manière autorapportée (les élèves rapportent dans quelles mesures ils et elles harcèlent et se font harceler) et de manière hétérorapportée (les élèves rapportent dans quelles mesures les autres élèves harcèlent ou se font harceler).

Chez les élèves de 7 à 9 ans, la mise en œuvre du programme KiVa est liée à une réduction des comportements de harcèlement. La victimisation diminue également de façon plus importante dans les écoles expérimentales que dans les écoles contrôles, mais uniquement pour les filles dans les classes avec une proportion élevée ou moyenne de garçons (Kärnä *et al.*, 2013). Chez les élèves de 10 à 12 ans, le programme est associé à une diminution du harcèlement et de la victimisation (Kärnä *et al.*, 2011). Toutefois, les comportements de harcèlement ne diminuent davantage dans la condition expérimentale que lorsqu'ils sont mesurés de manière autorapportée et pas lorsqu'ils sont mesurés de manière hétérorapportée. Chez les élèves de 13 à 15 ans, l'intervention ne réduit ni la victimisation ni le harcèlement lorsqu'ils sont mesurés de manière autorapportée. Elle est associée à une réduction de la victimisation rapportée par les pairs, mais uniquement chez les élèves les moins âgés, et à une réduction du harcèlement rapporté par les pairs, mais uniquement pour les garçons (Kärnä *et al.*, 2013). Une étude longitudinale indique que ces effets positifs du programme sont en partie liés à une réduction des attitudes favorables au harcèlement chez les élèves (Saarento, Boulton *et al.*, 2015). À ce jour, le programme KiVa a aussi été diffusé et évalué aux Pays-Bas, en Italie et en Grande-Bretagne, avec des effets positifs en primaire dans les deux premiers pays et des effets non concluants dans le dernier (Galand *et al.*, 2021).

### ViSC, un programme autrichien de prévention des violences entre élèves

À peu près à la même période, une équipe de l'université de Vienne (Autriche) sous la supervision de Spiel a développé un programme pour réduire les violences entre élèves. Ce programme, baptisé

ViSC (*Viennese Social Competence*), part du principe que le harcèlement est un phénomène de groupe : les élèves qui harcèlent et sont harcelés ne seraient pas les seuls à participer aux situations de harcèlement (Gradinger *et al.*, 2015). Il s'appuie aussi sur l'idée que le harcèlement est promu dans les environnements où le problème n'est pas pris au sérieux, mais qu'il peut être stoppé dans les environnements où un consensus est établi sur le fait que ces comportements ne sont pas tolérés (Yanagida *et al.*, 2016). Le programme ViSC vise à enrichir le comportement des enseignants et des élèves en stimulant le développement d'un large spectre de compétences sociales et interculturelles, tout en agissant sur la dynamique de classe et les normes de l'école. Il combine donc des actions au niveau de l'ensemble de l'équipe éducative, au niveau des groupes-classes et au niveau individuel. Ce programme est conçu pour être implanté dans les écoles secondaires, auprès d'élèves âgés de 11 à 15 ans.

Une formation est dispensée à tous les membres du personnel afin de leur présenter des connaissances de base sur le harcèlement. Les enseignants et l'équipe de direction sont ensuite encouragés à développer une définition partagée de l'agression et du harcèlement, ainsi que des mesures communes pour réduire ces comportements au niveau de l'école. En classe, dans une première phase, les enseignants animent huit séquences d'activités ayant pour but de renforcer les compétences des jeunes dans les situations critiques, en les amenant à envisager les situations sociales selon plusieurs perspectives et à essayer de trouver différentes façons de les gérer. Lors de la deuxième phase, les élèves sont amenés à réfléchir à ce qu'ils ont appris puis à trouver une activité commune, positive et réaliste, qui peut être mise en œuvre durant un jour du projet commun à l'ensemble de l'école. La troisième et dernière phase consiste en la préparation et la mise en place de l'activité commune.

La principale évaluation du programme ViSC a suivi un plan de recherche expérimental (voir exemple précédent). Cependant, la majorité des écoles de la condition contrôle ont abandonné l'étude,

ce qui déforce le plan de recherche. Environ 2 000 élèves de 11 à 15 ans (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années en Autriche) ont participé à l'étude en répondant à un questionnaire autorapporté. Le programme a été implanté pendant une année scolaire, avec des données récoltées au début et à la fin de l'année ainsi que l'année suivante. Les résultats indiquent que la mise en place du programme n'a pas d'effet détectable sur les comportements de harcèlement (Yanagida *et al.*, 2016). En revanche, la victimisation diminue dans le groupe expérimental alors qu'elle reste constante dans le groupe contrôle. L'implantation du programme ViSC a également un effet positif sur le cyberharcèlement et la cybervictimisation, dont les niveaux diminuent uniquement dans le groupe expérimental (Gradinger *et al.*, 2015). Des évaluations à plus petite échelle menées dans des écoles secondaires en Allemagne, à Chypre et en Turquie montrent aussi certains effets positifs sur le harcèlement ou la victimisation entre pairs (Galand *et al.*, 2021). Si l'on en croit les résultats de Yeager et ses collègues (2015) évoqués plus haut, ViSC serait un des rares programmes à avoir montré une efficacité répétée auprès d'adolescents.

## CONCLUSION

Les études disponibles montrent qu'il est possible de prévenir le harcèlement. Pour cela, il est inutile d'agir sur la taille des classes/écoles ou leur public, mais il est utile d'agir sur les attitudes et comportements des élèves et des enseignants. Il est néanmoins essentiel de choisir des actions ou des projets avec un bon potentiel d'efficacité, de préférence attestés par une évaluation rigoureuse, car nombre de dispositifs n'ont montré aucun effet sur les problèmes de harcèlement. Il semble tout aussi important de permettre aux établissements d'opter pour un projet qui soit adapté aux ressources, à la culture, au contexte local où il doit être implanté, de façon à augmenter la probabilité qu'il soit réellement mis en place le mieux possible. Les belles idées n'ont aucun intérêt si elles ne s'incarnent pas dans les pratiques. Aucun programme de prévention ayant montré un effet positif n'apparaît d'ailleurs comme « le » meilleur choix, se démarquant par une efficacité nettement supérieure ou comme étant efficace dans tous les contextes.

Comme expliqué dans ce chapitre, les études d'évaluation permettent en revanche de dégager plusieurs recommandations concernant tant le contenu des projets de prévention que des conditions plus favorables à leur implantation. La question se pose néanmoins de savoir comment il serait possible concrètement de mieux accompagner

les établissements dans le choix de leurs actions. Il faut aussi souligner que, même quand elles sont conçues de façon pertinente et déployées dans des conditions optimales, les actions de prévention n'ont qu'une efficacité limitée : elles permettent de réduire les problèmes de harcèlement mais n'arrivent pas à les faire disparaître (Kaufman *et al.*, 2018). L'utilisateur averti se méfiera donc des affirmations concernant les effets extraordinaires de telle méthode ou de tel outil. Si l'on peut espérer que l'avancée des connaissances aidera à concevoir des actions de prévention plus efficaces, il reste que les écoles devront sans doute gérer encore longtemps des situations de harcèlement.

**10**

POUR RÉGLER  
UNE SITUATION  
DE HARCÈLEMENT,  
IL SUFFIT  
QUE LES ADULTES INTERVIENNENT

# UN PHÉNOMÈNE TROP SOUVENT IGNORÉ ?

Les adultes ont-ils du mal à reconnaître le harcèlement ? Le sous-estiment-ils ? Est-ce lié à un manque de formation ? Comment faire pour le détecter ? Certains enseignants choisissent-ils délibérément de ne pas réagir ? L'absence de réactions des adultes n'encourage-t-elle pas le harcèlement entre élèves ? Et quand ils réagissent, leurs réactions sont-elles appropriées ? Et d'ailleurs, qu'est-ce qu'une réaction appropriée en cas de harcèlement ? Les sanctions sont-elles efficaces ? Faut-il plutôt privilégier le dialogue ? Y a-t-il une « bonne » manière de réagir qui a beaucoup plus de chances de mettre fin au harcèlement ?

Le chapitre précédent nous a appris qu'une prévention efficace permet de réduire la fréquence des situations de harcèlement, mais qu'il est très peu probable qu'elle parvienne à éradiquer complètement ce phénomène. Il est donc presque certain que, malgré leurs efforts de prévention, les professionnels travaillant dans les écoles continueront longtemps à être confrontés à des situations de harcèlement entre élèves. Comme nous le verrons, les réactions des personnels scolaires peuvent d'ailleurs avoir un effet préventif sur les situations de harcèlement ultérieures.

## BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

### Un problème sous-détecté ?

Depuis des années, une série d'études laissent penser que les adultes travaillant dans les écoles sous-estiment l'ampleur des

phénomènes de harcèlement entre élèves. C'est notamment ce qu'indiquent les résultats d'une enquête menée auprès de 15 000 élèves et 1 500 membres du personnel d'écoles des différents degrés du primaire et du secondaire (Bradshaw *et al.*, 2007). Quelques enquêtes à plus petite échelle ne retrouvent pas de sous-estimation de la part des enseignants concernant la proportion globale d'élèves impliqués dans du harcèlement (Rigby, 2020). Il n'empêche que, d'après une série d'indicateurs, un grand nombre d'élèves victimes ou auteurs de harcèlement à l'école ne sont pas identifiés par les personnels scolaires (Demaray *et al.*, 2013). De nombreux cas passent sous le radar des adultes de l'école et il est fréquent que ces derniers (comme certains parents) soient très surpris quand une situation de harcèlement est découverte ou dénoncée (Mishna *et al.*, 2006).

Cette difficulté des personnels scolaires à repérer les situations de harcèlement tient à plusieurs facteurs. Premièrement, l'attention des enseignants et des éducateurs semble davantage focalisée sur les menaces physiques et les bagarres, au détriment des moqueries répétées ou des abus relationnels et émotionnels, qui sont considérés comme moins graves et sont moins détectés (Hazler *et al.*, 2001). Le caractère répétitif et déséquilibré des incidents, pourtant constitutif du harcèlement (voir chapitre 1) paraît plus difficile à prendre en compte par les adultes, peut-être parce que leur détection demande plus de vigilance. En tout cas, le croisement d'informations entre plusieurs enseignants semble améliorer la détection, alors que celle-ci n'est pas liée au genre, à l'origine sociale ou à l'origine ethnique de l'élève (Leff *et al.*, 1999). On pourrait aussi imaginer que les conséquences du harcèlement pourraient servir d'indices pour repérer ce genre de situations. Cependant, ces conséquences (voir chapitre 5) sont peu spécifiques et peuvent être dues à de nombreux facteurs autres que du harcèlement. Il n'empêche qu'un changement soudain ou inattendu dans le comportement ou l'état d'humeur d'un élève est un signal qui mériterait de susciter un questionnement de la part des professionnels de l'école (Dewulf & Stilhart, 2005).

Deuxièmement, outre la salle de classe, une bonne partie des faits de harcèlement prennent souvent place dans la cour de récréation (surtout au primaire), dans les couloirs, à la cantine, lors de cours d'éducation physique ou lors de périodes de pause à l'extérieur du bâtiment scolaire (Vaillancourt *et al.*, 2010 ; voir aussi chapitre 1). Le point commun entre tous les lieux décrits par les élèves comme peu sécuritaires est la faible supervision par le personnel de l'école. Si les élèves y sont moins en sécurité, il est aussi plus compliqué pour les adultes de l'école d'être au courant de ce qui se passe dans ces lieux, sans compter le cyberharcèlement qui se déroule le plus souvent à domicile (voir chapitre 8).

Troisièmement, les élèves victimes ou témoins de harcèlement se confient rarement aux membres du personnel scolaire (Fekkes *et al.*, 2005 ; voir chapitre 7). Les élèves expliquent cette réticence à la fois par la peur de représailles de la part des auteurs de harcèlement et par un manque de confiance dans les actions des adultes (Newman & Murray, 2005). Beaucoup d'élèves pensent que l'action de l'enseignant ne va pas amener une amélioration de la situation, voire va l'exacerber (Glover *et al.*, 2000).

### Un manque de réaction des adultes ?

On le voit, une série de facteurs contribuent à rendre une portion du harcèlement peu visible pour les membres des équipes éducatives. D'où l'intérêt d'actions de formation et de sensibilisation, qui peuvent aider les personnels scolaires à repérer les situations de harcèlement. Mais détecter une situation est une chose, intervenir en est une autre. Une partie des élèves français interrogés par Brandibas et ses collègues (2002) déclarent que les adultes ne réagissent pas systématiquement en cas de harcèlement, voire ne réagissent jamais (voir aussi chapitre 1). Observer directement une situation de harcèlement ou en être informé par un autre élève augmente la probabilité qu'un enseignant intervienne, d'autant plus si ce dernier se sent capable de gérer ce genre de situation (Novick & Isaacs, 2010). De façon générale, plus un enseignant a le sentiment de savoir quoi faire et a confiance en sa

façon de gérer les situations de harcèlement, plus il a de chances d'intervenir (Fischer & Bilz, 2019). Assez logiquement, les enseignants se sentent moins à l'aise et se posent plus de questions pour intervenir dans des situations qui leur ont été rapportées par d'autres que face à des situations dont ils ont été directement témoins (Mishna *et al.*, 2006). Par ailleurs, les enseignants qui pensent que le harcèlement est quelque chose de normal parmi les élèves interviennent moins souvent pour arrêter le harcèlement (Hektner & Swenson, 2012). Selon une autre étude, le fait que leur établissement dispose d'un plan de lutte contre le harcèlement n'est pas associé à la fréquence de réaction des enseignants. Seuls les enseignants qui ont suivi une formation en école au sujet de ce plan sont plus susceptibles d'intervenir (Waasdorp *et al.*, 2021).

Il faut noter que les résultats de plusieurs études indiquent que l'absence de réaction des enseignants face à du harcèlement entre élèves est liée à une incidence plus élevée de harcèlement (Galand *et al.*, 2014). Les victimes de harcèlement confient aussi que ces réactions passives de la part des enseignants sont très difficiles à vivre (Tolmatcheff *et al.*, 2019). De plus, les élèves déduisent l'attitude de leurs enseignants envers le harcèlement à travers leur réaction (ou l'absence de réaction) en cas d'incident, ce qui peut avoir des effets sur la mesure dans laquelle les élèves informent les adultes des situations de harcèlement (Demol *et al.*, 2020).

Van Verseveld et ses collègues (2019) ont réalisé une méta-analyse concernant l'impact de treize programmes de lutte contre le harcèlement sur la fréquence des interventions des enseignants en cas de harcèlement. Leurs résultats indiquent que ces programmes ont en moyenne pour effet d'augmenter l'intervention des enseignants ( $g = 0,39$ ). L'efficacité des actions de prévention discutée au chapitre 9 pourrait donc en partie s'expliquer par un accroissement des interventions des enseignants. Les résultats de van Verseveld et ses collègues (2019) ne permettent néanmoins pas de savoir quels processus entraînent cette augmentation de la réactivité des enseignants (meilleure détection, développement du sentiment de compétence, changement des croyances relatives au

harcèlement...).

## Quelle réaction adopter ?

On l'aura compris : l'absence de réaction des adultes de l'école face à des situations de harcèlement entre élèves, même éventuellement motivée par le souci de ne pas stigmatiser les victimes, ne constitue pas une réaction appropriée. Réagir donc, mais comment ? Telle est la question que se posent de nombreux adultes confrontés à des cas de harcèlement entre élèves. Il est sans doute intéressant de **distinguer deux types de réactions** : d'une part les réactions immédiates des enseignants face à des agressions entre élèves qui se déroulent en leur présence, en classe ou ailleurs dans l'école, sans que l'on sache nécessairement s'il s'agit de harcèlement ou non ; d'autre part, les réactions différées des personnels scolaires quand il s'agit de traiter une situation de harcèlement soupçonnée ou avérée.

Dans le premier cas de figure, deux études indiquent que les victimisations sont moins fréquentes dans les classes où les enseignants interviennent davantage pour séparer les élèves impliqués dans des agressions (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008 ; Troop-Gordon & Ladd, 2015). Encourager les victimes à se défendre n'a en revanche aucun effet sur la fréquence du harcèlement, mais réduit l'empathie des autres élèves envers les victimes, ce qui est associé à moins d'interventions pour les défendre (Hektner & Swenson, 2012). Une étude italienne observe que les élèves qui perçoivent leur enseignant principal comme sanctionnant plus souvent les auteurs et soutenant plus souvent les victimes, rapportent moins de comportements de harcèlement envers les autres élèves (Campaert *et al.*, 2017). L'utilisation perçue de la médiation ou des discussions de groupe par l'enseignant n'est pas liée à l'intensité du harcèlement rapportée par les élèves.

Dans une étude par vignettes (situations hypothétiques), des élèves belges perçoivent l'enseignant comme étant davantage mobilisé contre le harcèlement lorsque celui-ci recadre l'auteur d'agression,

que lorsqu'il reconforte la victime uniquement (Demol *et al.*, 2020). Ils se disent aussi davantage prêts à signaler du harcèlement à l'enseignant qui recadre l'auteur. En bref, les quelques études disponibles suggèrent l'intérêt d'une réaction immédiate, claire et ferme de la part de l'enseignant face à toute forme d'agression (verbale, relationnelle, physique, etc.) entre élèves.

Dans le deuxième cas de figure, s'agissant de la prise en charge de situations de harcèlement, la question est plus complexe et les résultats moins cohérents. Bauman et ses collègues (2008) ont réalisé une enquête portant sur la façon dont les enseignants déclarent qu'ils réagiraient face à des situations de harcèlement entre élèves. L'enquête initiale a été réalisée aux États-Unis, mais des enquêtes similaires ont ensuite été réalisées en Finlande, au Canada, en Autriche et en Allemagne, avec des résultats très convergents (Senden & Galand, 2020). Dans tous les cas, la stratégie la plus plébiscitée par les enseignants est celle qui consiste à discipliner l'élève auteur de harcèlement (lui dire d'arrêter, s'assurer qu'il soit puni, lui rappeler que ce n'est pas toléré). Les enseignants préfèrent ensuite impliquer d'autres adultes ou travailler sans confrontation avec l'élève auteur de harcèlement. Travailler avec l'élève victime de harcèlement est la stratégie suivante dans l'ordre de préférence des enseignants, avec un score moyen qui montre que les participants sont assez partagés à propos de l'utilisation de cette stratégie. Finalement, le fait d'ignorer le harcèlement vient en dernier lieu, avec un score moyen signifiant que cette stratégie est largement considérée par les enseignants comme inacceptable. Gardons en tête qu'il s'agit de ce que les enseignants déclarent qu'ils feraient. Des études citées plus haut indiquaient que l'absence de réaction des enseignants n'est pas si rare.

Fekkes et ses collègues (2005) ont fait passer un questionnaire à près de 2 800 élèves de primaire aux Pays-Bas. Les élèves qui rapportent se faire fréquemment harceler indiquent que leur enseignant est au courant de la situation dans 65 % des cas. Parmi ces situations, les élèves rapportent que l'enseignant n'a rien fait

dans 12,5 % des cas, est intervenu mais d'une façon qui a empiré la situation dans 14,6 % des cas, est intervenu sans que cela change la situation dans 29,9 % des cas et est intervenu d'une façon qui a permis une amélioration de la situation dans 43 % des cas. De plus, 43 % des élèves qui rapportent harceler fréquemment les autres indiquent que leurs enseignants n'ont pas discuté avec eux de leur comportement, ce qui contredit les déclarations des enseignants dans l'enquête de Bauman et ses collègues (2008) présentée plus haut. Dans l'étude de Bradshaw et ses collègues (2007), déjà citée, la majorité des élèves pensent que les membres du personnel empirent la situation quand ils interviennent et que leur école n'en fait pas assez pour prévenir le harcèlement. Mais la majorité des personnels scolaires pensent que l'école fait ce qu'il faut pour prévenir ce problème et qu'ils améliorent la situation quand ils interviennent. Ainsi, de nombreux élèves témoignent du fait que l'intervention des adultes n'a pas apporté d'amélioration, voire a empiré leur situation. Visiblement, il ne suffit pas qu'un adulte intervienne pour que la situation s'améliore et il semble essentiel de prendre en compte le point de vue des élèves pour évaluer la situation.

### Des stratégies variées

Rigby (2014), un chercheur australien qui a beaucoup travaillé sur le sujet, propose de classer les stratégies de prise en charge du harcèlement en cinq catégories :

- Les **punitions** englobent une diversité de procédures disciplinaires : réprimandes verbales, entretiens avec les parents, retenues, retrait de privilèges, exclusion temporaire de la classe ou de l'école, exclusion définitive, etc.
- Les **pratiques réparatrices** recouvrent aussi une variété de réponses. Dans la plupart des cas, une entrevue est organisée entre les élèves concernés afin que chacun puisse s'exprimer. D'autres personnes (élèves de la classe, parents des élèves...) peuvent également être présentes. Il est attendu de l'élève auteur de harcèlement qu'il s'excuse et propose des actions visant à réparer

ses actes.

- Le **renforcement de l'élève victime** de harcèlement vise à lui donner les moyens de mettre lui-même fin à la situation. Il s'agira par exemple de l'aider à développer son assertivité, sa confiance en soi, son intelligence émotionnelle, ses compétences physiques ou verbales ou encore de lui apprendre des façons de répondre au harcèlement via des jeux de rôles.

- La **médiation** est un processus structuré dans lequel un tiers neutre et impartial assiste deux personnes ou plus dans la négociation d'une résolution intégrative de leur conflit. Dans le cas de la médiation scolaire, le médiateur peut être un enseignant, un conseiller/psychologue ou un autre élève (médiation par les pairs).

- Les **méthodes non confrontantes** (groupe de soutien, préoccupations partagées) consistent à approcher des élèves, individuellement ou en groupe, sans aucune accusation mais en partageant sa préoccupation pour l'élève victime de harcèlement, et à voir s'ils accepteraient d'agir pour changer la situation. Parallèlement, un suivi individuel avec l'élève victime est aussi mis en place. Suivant la méthode, les auteurs sont inclus ou non dans ces discussions.

### Des stratégies efficaces ?

Quels sont les effets de ces différentes stratégies ? Certaines sont-elles plus efficaces que d'autres pour stopper le harcèlement ? Senden & Galand (2020) ont tenté de synthétiser les recherches existantes à ce propos. Concernant les punitions, la question de la preuve peut s'avérer particulièrement délicate. De plus, le renforcement négatif lié à la punition pourrait être inférieur au renforcement positif lié à l'influence sur le groupe de pairs (voir chapitre 6). Ayers et ses collègues (2012) ont analysé des rapports disciplinaires de 166 écoles des États-Unis. Ils ont tenté d'examiner l'impact de différents types de sanctions en observant la proportion d'élèves qui recevaient un second rapport disciplinaire pour harcèlement après en avoir reçu un premier. Il ressort de leur analyse que le retrait de privilèges et les rencontres entre parents et

enseignants sont associés à un taux de récidive plus faible que les sanctions qui consistent uniquement à retirer temporairement l'élève de son environnement (retenue, exclusion temporaire de la classe ou de l'école ou envoi dans le bureau de la direction). On ne peut toutefois écarter la possibilité que la sanction ait été choisie en fonction de la situation initiale, ce qui biaiserait les résultats. Des quelques données disponibles, il apparaît que certaines formes de sanctions pourraient être utiles pour éviter la récidive, pour que les victimes se sentent reconnues et pour envoyer un signal clair aux témoins, mais qu'une intervention qui se limite à la punition risque d'être insuffisante pour mettre fin à une situation de harcèlement.

Concernant les pratiques réparatrices, étant donné la relation de pouvoir incluse dans le harcèlement (voir chapitre 1), les victimes pourraient ne pas être à l'aise de se retrouver face aux auteurs, et une grande vigilance de la part de l'adulte qui gère les échanges est nécessaire. Rigby (2012) propose que cette approche ne soit utilisée que dans les cas où la situation est claire, où tout le monde s'accorde sur ce qui s'est passé, et où l'auteur du harcèlement exprime des regrets et est prêt à accepter de l'aide pour réparer ses actes. En fait, on manque de recherches rigoureuses pour évaluer les effets des pratiques réparatrices sur les élèves impliqués dans des situations de harcèlement (Senden & Galand, 2020).

Concernant le renforcement des victimes, nous avons vu au chapitre 7 que ces élèves font généralement déjà tout ce qui leur semble possible pour s'en sortir. Même avec des compétences renforcées, il n'est pas du tout sûr qu'ils seront dans une position leur permettant de changer la situation. Certains chercheurs avancent même qu'il est éthiquement questionnable de vouloir mettre fin aux situations de harcèlement en demandant aux élèves qui en sont victimes de changer leur comportement (Kärnä *et al.*, 2010). Ici aussi, les données qui permettraient d'évaluer rigoureusement l'efficacité de ce type de stratégies sont manquantes. Sur la base des résultats présentés au chapitre 7, rappelons que nombre de victimes ont besoin de support social, et qu'il pourrait dans certains cas être intéressant de les accompagner

dans une réflexion sur leurs propres comportements et de les aider à élargir leur répertoire de réactions.

Le but de la médiation est de résoudre un conflit entre deux parties considérées comme égales avec l'aide d'un tiers neutre. Or nous avons vu au chapitre 1 que le harcèlement se caractérise notamment par un déséquilibre de pouvoir dans la relation et qu'il ne devrait pas être considéré comme un conflit. L'utilisation de la médiation en cas de harcèlement enverrait des messages inappropriés du type « Vous avez tous les deux partiellement tort et partiellement raison » ou « Vous devez résoudre ce conflit entre vous ». Le déséquilibre de pouvoir entre la victime et son agresseur risque de rester présent pendant la médiation et d'influencer le déroulement de celle-ci. Et de fait, ce déséquilibre a été identifié comme un des facteurs limitant le succès des séances de médiation. À l'issue d'une revue de la littérature sur ce sujet, Senden & Galand (2019) concluent que la médiation ne devrait généralement pas être utilisée pour résoudre des cas de harcèlement.

Les méthodes non confrontantes présentent quant à elles aussi plusieurs limites (Senden & Galand, 2020). Elles ne sont prévues ni pour les cas de harcèlement qui ne concernent que deux élèves (l'auteur et la victime), ni pour les cas plus sévères (avec des comportements criminels par exemple). Ces méthodes nécessitent aussi qu'il y ait des élèves prêts à soutenir l'élève victime et que l'adulte menant les entretiens dispose de très bonnes compétences relationnelles. Le problème considérable des quelques études d'évaluation disponibles concernant ces méthodes est que l'information quant au succès ou non de l'intervention a uniquement été récoltée auprès de l'adulte ayant mené cette intervention. Or nous avons vu à plusieurs reprises qu'il pouvait y avoir un décalage marqué entre le point de vue des adultes et celui des élèves impliqués dans du harcèlement. Les rares études ayant pris en compte le point de vue des élèves sont détaillées dans la section suivante.

Globalement, les études sont plus rares que pour les sujets traités dans les chapitres précédents et laissent de nombreuses zones

d'ombre dans nos connaissances. Même si elles font appel à une variété de méthodes (entretiens, questionnaires, vignettes décrivant des situations, analyses de situations réelles...) et permettent de croiser le point de vue des élèves et celui des équipes éducatives, elles ne permettent généralement pas d'établir solidement des relations de causalité. Les études longitudinales et les études d'intervention font cruellement défaut.

## QUELQUES EXEMPLES

### Évaluer des prises en charge

Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa, dont nous avons parlé dans le chapitre précédent, prévoit non seulement des actions de prévention, mais aussi que les cas de harcèlement avérés soient traités par une petite équipe de membres du personnel de l'école. Les membres de cette équipe sont formés à une méthode non confrontante (Garandeau *et al.*, 2014). Dès qu'une situation de harcèlement est portée à l'attention de cette équipe, un des membres recoupe les informations pour vérifier ce qui est en train de se passer. S'il se confirme qu'il s'agit de harcèlement, il organise une rencontre individuelle avec la victime, puis une rencontre individuelle avec chaque auteur. De plus, il est demandé à l'enseignant titulaire de la classe de la victime d'avoir une discussion avec quelques camarades de classe prosociaux non impliqués pour les encourager à soutenir la victime. Environ deux semaines après ces démarches, une rencontre individuelle de suivi est organisée avec la victime, pour évaluer l'évolution de la situation. Une autre rencontre est organisée avec le ou les auteurs. Si aucune amélioration n'est constatée, la discussion portera sur les actions additionnelles à entreprendre.

Lors de la phase d'évaluation du programme en Finlande, les écoles participantes ont été aléatoirement réparties dans un groupe devant appliquer une approche sans confrontation (telle que décrite ci-

dessus) ou dans un groupe devant adopter une approche avec confrontation. La différence entre les deux approches se situe dans la discussion individuelle avec chaque auteur de harcèlement. Dans les deux approches, l'adulte débute la discussion en présentant le problème : « Cet élève a été harcelé et c'est un problème », et termine la discussion en demandant à l'auteur de prendre un engagement précis : « Que vas-tu faire maintenant ? » Mais dans l'approche avec confrontation, l'élève auteur est explicitement tenu pour responsable de la situation et il lui est demandé de mettre immédiatement fin à son comportement. Garandeau et ses collègues (2014) ont comparé les effets, rapportés par les victimes à l'adulte qui gère la situation lors de la rencontre de suivi, dans 341 cas de harcèlement traités avec l'une ou l'autre de ces approches dans vingt-huit établissements différents.

Environ deux semaines après la mise en place de l'intervention, 78 % des élèves victimes rapportent que le harcèlement a diminué ou stoppé. Pour les élèves du secondaire, l'approche avec confrontation est plus efficace. Pour les élèves de primaire, il n'y a pas de différence entre les deux approches. L'approche avec confrontation est aussi plus efficace pour les cas récents de harcèlement, alors que l'efficacité de l'approche sans confrontation n'est pas liée à la durée de la victimisation. Ces résultats sont toutefois à prendre avec précaution étant donné que l'efficacité a uniquement été évaluée à court terme. Une autre étude, portant sur la mise en œuvre de KiVa au Pays-Bas et dans laquelle une trentaine d'élèves victimes ayant bénéficié de l'approche sans confrontation ont été appariés avec une trentaine d'élèves victimes n'ayant pas bénéficié de l'intervention, permet d'observer les résultats à plus long terme (van der Ploeg *et al.*, 2016). Les élèves confirment les effets positifs à court terme de l'intervention, mais ces effets ne se maintiennent pas dans le temps. En fin d'année scolaire, ce sont les élèves qui n'ont pas reçu l'intervention – et non ceux qui l'ont reçue – qui rapportent une baisse du harcèlement. La portée de cette étude est néanmoins limitée par la taille modeste de son échantillon. Il faut également noter qu'une bonne partie des élèves victimes de

harcèlement risquent de ne pas être pris en charge par l'équipe KiVa car ils ne sont pas repérés. Dans soixante-seize écoles finlandaises mettant en place le programme KiVa, moins d'un quart (23,5 %) des élèves rapportant se faire harceler de façon stable pendant cinq mois ont fait l'objet d'une intervention de la part des adultes de l'école (Haataja *et al.*, 2016).

Garandeau et ses collègues (2016) se sont aussi intéressés au vécu des 341 élèves auteurs de harcèlement suite au premier entretien individuel prévu dans la procédure décrite ci-dessus. La perception qu'ont ces auteurs de la manière dont ils ont été traités par l'adulte qui mène l'entretien est associée à leur intention déclarée de changer leur comportement. Les tentatives perçues de leur faire ressentir de l'empathie pour la victime et la condamnation perçue de leur comportement sont toutes deux liées à une intention accrue d'arrêter le harcèlement. L'impression d'être blâmé ou réprimandé personnellement n'est pas liée à l'intention comportementale. Les analyses suggèrent qu'il est crucial que l'adulte s'assure d'utiliser au moins la condamnation du comportement de harcèlement ou l'activation de l'empathie vis-à-vis de la victime. Bien sûr ces résultats portent uniquement sur une intention déclarée et, à nouveau, il s'agit d'effets à très court terme.

### Interventions des enseignants : qu'en pensent les élèves ?

Wachs et ses collègues (2019) ont réalisé une étude concernant le succès perçu par les élèves des interventions des enseignants en cas de harcèlement. L'étude a été menée en Allemagne auprès de près de 2 000 élèves de 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années (12-15 ans) issus de vingt-quatre établissements. Les élèves devaient se souvenir d'une situation de harcèlement qu'ils avaient vécue en présence d'un enseignant, puis remplir un questionnaire portant sur cette situation. Dans 28,4 % des cas, les élèves ont indiqué que les enseignants n'avaient pas remarqué l'incident. Quand les enseignants avaient remarqué l'incident, les élèves rapportent qu'ils ont réagi dans 71,2 % des cas. Dans les autres cas, les enseignants auraient ignoré,

minimisé ou juste observé la situation. Au total, les enseignants auraient par conséquent réagi dans environ 50 % des cas. Les interventions des enseignants ont été classées en trois catégories : les stratégies autoritaires-punitives (regard désapprobateur, menace, punition, exclusion...), les stratégies de soutien individuel (rassembler des informations, discuter individuellement avec des élèves impliqués, soutenir émotionnellement ces élèves...), et les stratégies de soutien coopératif (impliquer tous les élèves de la classe, coopérer avec les parents ou d'autres professionnels, développer des actions collectives).

D'après les élèves, les interventions des enseignants ont amélioré la situation à court terme dans 76,4 % des cas et à long terme dans 65,4 %. La probabilité que l'intervention des enseignants soit perçue comme un succès par les élèves est plus importante pour les stratégies de soutien coopératif, à court et à long terme. Une limite de cette étude est qu'elle repose uniquement sur le regard rétrospectif des élèves, qu'ils aient été victimes, auteurs ou simples témoins, avec tous les biais que cela implique. Une autre limite est que la catégorisation utilisée est très large et rassemble des interventions assez différentes au sein d'une même catégorie, comparé par exemple aux regroupements proposés par Rigby (ci-dessus).

## CONCLUSION

Une série de recherches convergent pour montrer que les membres du personnel scolaire ont des difficultés à repérer certains faits de harcèlement et que nombre de ces derniers restent non détectés. Même quand un incident est détecté, il n'est pas sûr que les adultes de l'école y réagissent. Enfin, quand les adultes réagissent, il n'est pas certain que cela entraîne une diminution du harcèlement entre élèves, mais certaines réactions semblent plus efficaces que d'autres à cet égard.

L'absence de réaction de la part des adultes semble favoriser le harcèlement entre élèves. Augmenter la détection et la réaction de la part des professionnels scolaires serait donc crucial. Face aux agressions entre élèves quelles qu'elles soient, un recadrage ferme et immédiat envers l'auteur de la part des enseignants apparait comme un facteur de réduction du harcèlement.

Concernant la prise en charge de situations de harcèlement identifiées, il n'existe pour l'instant aucune donnée indiquant qu'une stratégie est systématiquement plus efficace pour stopper la victimisation. Si la médiation ne semble pas une approche appropriée, plusieurs autres stratégies paraissent avoir des effets positifs dans certains cas mais pas dans d'autres. Chacune peut avoir des avantages et des inconvénients, et certaines peuvent se combiner. Dans l'état actuel de nos connaissances,

il semble donc contreproductif de recommander une stratégie à appliquer par défaut dans tous les cas de harcèlement. Quand on croise le point de vue des victimes et des auteurs, une condamnation claire de la part des adultes des comportements de harcèlement et l'attente explicite que ces comportements cessent, paraissent des ingrédients utiles à l'évolution de la situation.

En l'absence de davantage de données, le choix d'une stratégie gagnerait à se faire en fonction des caractéristiques de la situation (y compris l'avis de l'élève victime), du projet pédagogique de l'école et de la connaissance et compréhension que les professionnels ont des différentes méthodes (Rigby, 2012) : que se passe-t-il ? Qui est impliqué ? Que faire par rapport à chacune des personnes impliquées ? Selon quelle temporalité ? Avec qui puis-je me concerter ? etc. Cela implique que les membres des équipes éducatives soient au courant de la diversité des stratégies possibles, et sachent comment les mettre en œuvre ou à quels collègues formés faire appel. Un suivi dans la durée de ces situations semble également nécessaire pour s'assurer, en recoupant différentes sources d'information, que le harcèlement a effectivement pris fin.

## CONCLUSIONS

**« La paix n'est pas l'absence de guerre, c'est une vertu, un état d'esprit,**

**une volonté de bienveillance, de confiance, de justice. »**

Baruch Spinoza, *Traité théologico-politique*, 1670

Arrivés au terme de ce parcours, vous voilà en mesure de juger de l'intérêt des efforts de la communauté scientifique (et de votre effort de lecture). Les études rassemblées dans cet ouvrage nous apportent-elles un regard original et pertinent sur les phénomènes de harcèlement et de cyberharcèlement parmi les enfants et les adolescents ? Apportent-elles des éclairages précis et concrets pour les pratiques en milieux éducatifs ?

En cours de route, nous avons en tout cas glané une série de points d'attention, d'habitudes mentales, que nous pouvons garder en tête afin d'affûter notre esprit critique, et qui sont valables quelle que soit la question éducative ou de santé que vous abordez.

– Savoir précisément de quoi parle votre interlocuteur (même s'il est présenté comme un « expert ») : qu'a-t-il posé comme question, mesuré, observé et auprès de qui ?

– Ne pas généraliser à partir des résultats d'une seule étude ou expérience, et se demander si ces résultats sont répliqués par différentes équipes.

– Se rappeler que l'association ou la concomitance entre deux éléments ne signifie pas que l'un est la cause de l'autre, et vérifier si des informations longitudinales sont disponibles.

– Ne pas oublier combien établir une relation de causalité est délicat en éducation, d'autant qu'il existe souvent des effets réciproques.

– Ne pas se satisfaire d'anecdotes et de témoignages pour juger de l'efficacité d'une action, et chercher si des évaluations rigoureuses

ont été réalisées.

– Face à des phénomènes souvent complexes, prendre du recul par rapport à des explications simplistes et des méthodes « miracles » promettant des effets extraordinaires.

Pour en revenir au harcèlement entre élèves, on ne peut que se réjouir de la prise de conscience collective qui a eu lieu dans le monde francophone autour de ce problème. Même si ces phénomènes ne sont pas en augmentation, le harcèlement et le cyberharcèlement touchent chaque année un nombre important d'élèves. À plusieurs reprises, nous avons vu combien il était nécessaire de considérer différentes formes de harcèlement et de ne pas se limiter au point de vue des adultes pour bien saisir ce qui se passe. Loin d'être bénins, ces événements ont des conséquences néfastes aussi bien pour les élèves qui en sont victimes ou auteurs que pour ceux qui en sont témoins. Résultant à la fois des trajectoires personnelles et familiales des élèves, de la socialisation au sein des groupes de pairs et des interactions avec les adultes de l'école, les phénomènes de harcèlement sont sensibles tant à des actions de prévention en amont qu'à des interventions en aval. À travers leur vigilance et leurs pratiques éducatives, les membres des équipes éducatives, et les enseignants en particulier, jouent un rôle décisif dans la lutte contre le harcèlement. Il est par conséquent essentiel de les outiller et de les soutenir dans cette dimension de leur métier, et j'espère que cet ouvrage pourra y contribuer à sa manière. De nombreux pas en avant ont été accomplis ces dernières années dans le combat contre le harcèlement à l'école, mais beaucoup reste à faire et la contribution de toutes les bonnes volontés sera utile.

Pour terminer, voici un résumé de la confrontation entre les dix idées reçues abordées dans cet ouvrage et ma compréhension de l'état actuel des connaissances scientifiques à leur sujet.

## LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE EST AVANT TOUT UN CONFLIT INTERPERSONNEL ENTRE DEUX ÉLÈVES

Le harcèlement se caractérise par un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes, une quasi absence de réciprocité dans les mauvais traitements. Quelques élèves peuvent être à la fois auteurs et victimes de harcèlement. La relation entre auteur et victime s'inscrit dans un groupe social, où souvent d'autres élèves sont témoins de ce qui se passe et dont les réactions peuvent influencer l'évolution du harcèlement. Ces situations ne se résolvent pas comme de simples disputes entre deux élèves, la relation de dominance et l'influence du groupe doivent être prises en compte.

## LES FILLES SONT DAVANTAGE VICTIMES DE HARCÈLEMENT QUE LES GARÇONS

Comme on l'observe pour l'agression de manière générale, les garçons sont proportionnellement plus nombreux à être auteurs de harcèlement, mais la proportion d'élèves victimes de harcèlement est identique parmi les filles et les garçons. Il est important de prendre en compte une diversité de formes directes et indirectes de harcèlement et de croiser différentes sources d'information pour avoir une image correcte des faits de harcèlement. Il ne semble pas particulièrement utile de prévoir des actions de prévention distinctes pour les filles et les garçons.

## LE HARCÈLEMENT

## À L'ÉCOLE SE MANIFESTE SURTOUT PENDANT L'ADOLESCENCE

Les médias tendent à renvoyer une image négative des jeunes et l'adolescence est l'objet de nombreux stéréotypes. Toutefois, il n'y a pas d'augmentation du harcèlement liée à l'entrée dans l'adolescence. Au contraire, si les formes de harcèlement évoluent avec l'âge, ces transformations s'inscrivent dans une tendance globale à la diminution de la proportion d'élèves impliqués dans du harcèlement au long de la scolarité obligatoire. La prévention du harcèlement est une entreprise de longue haleine qui gagne à commencer tôt et à se poursuivre dans le temps.

## LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE EST LIÉ À L'ORIGINE SOCIALE OU ETHNIQUE

Les résultats divergent selon les mesures utilisées. Néanmoins, les élèves issus de milieux plus défavorisés semblent avoir un peu plus de risques d'être victimes de harcèlement à l'école. Cet effet n'est pas lié à l'établissement fréquenté, mais peut varier d'un pays à l'autre. En revanche, la proportion de harceleurs et harceleuses est la même dans tous les milieux sociaux. Par ailleurs, ni le fait d'être d'origine immigrante ou autochtone, ni le fait d'être issu d'un groupe minoritaire ou majoritaire, ne sont associés à la probabilité d'être victime ou auteur de harcèlement à l'école.

## LE HARCÈLEMENT FAIT PARTIE DE L'APPRENTISSAGE DE LA VIE, ÇA FORGE

## LE CARACTÈRE

Les victimes de harcèlement ont un risque accru de problèmes de santé mentale et physique et de mise en danger d'eux-mêmes. Le risque est d'autant plus fort que le harcèlement est fréquent et dure longtemps. Le plus souvent, les effets s'estompent rapidement après l'arrêt du harcèlement. Les auteurs ont un risque accru de problèmes de comportement. Les agresseurs-victimes cumulent les risques. Être régulièrement témoin de harcèlement constitue un facteur de stress. L'apparition ou l'aggravation de certains problèmes devrait mener à s'interroger sur la présence de harcèlement.

LES HARCELEURS  
SONT DES JEUNES  
EN SOUFFRANCE  
OU QUI MANQUENT D'EMPATHIE

Si les agresseurs-victimes peuvent présenter un déficit de compétences sociales et des difficultés émotionnelles, la majorité des auteurs de harcèlement ne paraissent souffrir ni de rejet social, ni de détresse psychologique, ni de déficit de compétences socioémotionnelles. Ces élèves ont surtout des croyances et des attitudes qui justifient leurs conduites de harcèlement et d'autres comportements antisociaux. Cela leur permet de ne pas se sentir concernés par le sort de leurs victimes, tout en accédant à un certain statut et à un certain pouvoir au sein de leur groupe de pairs.

BEAUCOUP  
DE VICTIMES  
ONT DES ATTITUDES  
QUI PROVOQUENT  
LE HARCÈLEMENT

Rencontrer des difficultés émotionnelles et être isolé socialement augmentent le risque de devenir victime de harcèlement à l'école. Nombre de victimes semblent prises dans un cercle vicieux où détresse émotionnelle et victimisation de la part des pairs s'alimentent réciproquement. La majorité des élèves victimes ont essayé de parler de ce qui leur arrivait à un ami ou à un parent et ont tenté différentes manières de réagir à la situation. Aucun type de réaction ne paraît avoir un taux de succès élevé pour mettre fin au harcèlement. Les victimes ont besoin du soutien de leur entourage.

LE CYBERHARCÈLEMENT EST PLUS  
RÉPANDU  
ET PLUS GRAVE  
QUE LE HARCÈLEMENT EN FACE À  
FACE

Il y a dans beaucoup d'études une confusion entre cyberviolence et cyberharcèlement. Le harcèlement en face à face est nettement plus répandu que le cyberharcèlement. Le cyberharcèlement est globalement une extension du harcèlement « traditionnel », avec des facteurs de risques et des conséquences très similaires. Il n'a pas nécessairement plus d'impact. Même s'il se déroule hors école, le cyberharcèlement a souvent lieu entre personnes qui se connaissent via l'école et a des répercussions à l'école. Travailler uniquement à la prévention du cyberharcèlement n'a pas beaucoup de sens.

LE HARCÈLEMENT  
A TOUJOURS  
EXISTÉ, ON NE PEUT  
RIEN Y FAIRE

Il est possible de prévenir partiellement le harcèlement en agissant sur les attitudes et comportements des élèves et des enseignants. Néanmoins, tous les programmes de prévention ne sont pas efficaces. Cibler explicitement le harcèlement, combiner activités individuelles et collectives,

articuler prévention et traitement et impliquer les familles, semblent favoriser l'efficacité. Il est important de choisir des actions qui ont montré leur potentiel d'efficacité, mais aussi de choisir des actions adaptées au contexte local dans lequel elles devront être mises en œuvre.

POUR RÉGLER  
UNE SITUATION  
DE HARCÈLEMENT,  
IL SUFFIT  
QUE LES ADULTES INTERVIENNENT

Nombre de cas de harcèlement ne sont pas repérés par les personnels scolaires. Il arrive aussi que les adultes de l'école décident de ne pas intervenir, ce qui tend à favoriser le harcèlement entre élèves, alors que le fait de recadrer fermement les auteurs d'agression paraît avoir un effet préventif. En cas de harcèlement avéré, l'intervention de l'adulte n'améliore pas toujours la situation de l'élève victime. Le choix entre différentes stratégies de prise en charge devrait se fonder sur une analyse croisée de chaque situation et non sur l'application automatique d'une décision prise à l'avance.

# RÉFÉRENCES

- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S59-S60.
- Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants : Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences ? *Enfance, 46*(3), 241-260.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 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.
- Arsène, M., & Raynaud, J. P. (2014). Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : état actuel des connaissances. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 62*(4), 249-256.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The journal of educational research, 92*(2), 86-99.
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining School-Based Bullying Interventions Using Multilevel Discrete Time Hazard Modeling. *Prevention Science, 13*(5), 539-550.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*(7), 837-856.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest, 4*(1), 1-44.
- Bee, D. & Boyd, H. (2017). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain* (5<sup>e</sup> édition). Pearson.
- Beeson, C. M., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2020). The temporal precedence of peer rejection, rejection sensitivity, depression, and aggression across adolescence. *Child Psychiatry & Human Development, 51*, 781-791.
- Bellmore, A. D., Nishina, A., Witkow, M. R., & Juvonen, J. (2007). The influence of classroom ethnic composition on same- and other-ethnicity peer nominations in middle school. *Social Development, 16*, 720-740.
- Bellon, J.-P. & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire*. Fabert.
- Berger, C., & Caravita, S. C. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence, 46*, 45-56.
- Blaya, C. (2015). Les programmes d'intervention contre la cyberviolence et le cyberharcèlement : quels moyens, quelle efficacité ? *Les dossiers des sciences de l'éducation, (33)*, 131-153.
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance, 2018*(3), 421-439.
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-Level Violence in Schools: Is There an Association Between School Safety Measures and Peer Victimization? *Journal of school health, 81*(2),

107-113.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence, 19*(3), 341-362.

Bouchard, C., Coutu, S., Lemay, L., & Bigras, N. (2016). Comparaison de la prosocialité perçue, la prosocialité exprimée et la prosocialité observée selon le genre des enfants âgés de 5 et 6 ans et le contexte éducatif fréquenté. *Journal International sur le Climat Scolaire et la Prévention de la Violence, 1*, 4-33.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 48*(5), 545-553.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology, 53*(1), 371-399.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review, 36*(3), 361-382.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L. (2013). Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of youth and adolescence, 42*(2), 220-234.

Brandibas, G., Jeunier, B., & Favard, A. M. (2002). Conduites de harcèlement à l'école : Premiers éléments descriptifs d'une étude menée auprès de collégiens en classe de sixième et cinquième. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 12*(3), 103-108.

Brener, N. D., Billy, J. O., & Grady, W. R. (2003). Assessment of factors affecting the validity of self-reported health-risk behavior among adolescents: evidence from the scientific literature. *Journal of adolescent health, 33*(6), 436-457.

Bressoux, P. (2021). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B.Galand & M.Janosz (Coord.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (p.13-22). Presses universitaires de Louvain.

Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology, 39*(2), 222-245.

Bucchianeri, M. M., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2016). Youth experiences with multiple types of prejudice-based harassment. *Journal of Adolescence, 51*, 68-75.

Burke, T., Sticca, F., & Perren, S. (2017). Everything's gonna be alright! The longitudinal interplay among social support, peer victimization, and depressive symptoms. *Journal of youth and adolescence, 46*(9), 1999-2014.

Camerini, A. L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: a systematic review of longitudinal studies. *Telematics and informatics, 49*, 101362.

Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive behavior, 43*(5), 483-492.

Camuset, C. & Zampirolo, N. (2010). Harcèlement entre élèves. *Le Journal des*

*psychologues*, 283(10), 56-61.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.

Catheline, N. (2008). *Harcèlements à l'école*. Paris, Albin Michel.

Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances Psy*, (4), 82-90.

Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194-1213.

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.

Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.

Cho, S., & Lee, J. R. (2018). Impacts of low self-control and delinquent peer associations on bullying growth trajectories among Korean youth: a latent growth mixture modeling approach. *Journal of interpersonal violence*, 0886260518786495.

Cole, D. A., Zerkowicz, R. L., Nick, E., Martin, N. C., Roeder, K. M., Sinclair-McBride, K., & Spinelli, T. (2016). Longitudinal and incremental relation of cybervictimization to negative self-cognitions and depressive symptoms in young adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 44(7), 1321-1332.

Contreras, D., Elacqua, G., Martinez, M., & Miranda, Á. (2015). Income inequality or performance gap? A multilevel study of school violence in 52 countries. *Journal of Adolescent Health*, 57(5), 545-552.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.

Corby, E. K., Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2016). Students' perceptions of their own victimization: A youth voice perspective. *Journal of school violence*, 15(3), 322-342.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international*, 21(1), 22-36.

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.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.

Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale.

Debarbieux, E., & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France : Le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 9-17.

Dellisse, S. & Galand, B. (2021). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? In B.Galand & M.Janosz (dirs.), *Améliorer les pratiques en*

- éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 23-33). Presses universitaires de Louvain.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review, 35*(12), 2091-2100.
- Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived Teacher Responses to Bullying Influence Students' Social Cognitions. *Frontiers in psychology, 11*, 3363.
- Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital : Les dangers des écrans pour nos enfants*. Seuil.
- Dewulf, M. C., & Stilhart, C. (2005). Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *Médecine thérapeutique/Pédiatrie, 8*(2), 95-100.
- Due, P., Damsgaard, M. T., Lund, R., & Holstein, B. E. (2009). Is bullying equally harmful for rich and poor children? a study of bullying and depression from age 15 to 27. *The European Journal of Public Health, 19*(5), 464-469.
- El Haddadi, H. & Simonis, M. (2015). *Étude de l'image et de la représentation des jeunes dans la presse francophone belge*. Association des journalistes professionnels.
- Elgar, F. J., Pickett, K. E., Pickett, W., Craig, W., Molcho, M., Hurrelmann, K., & Lenzi, M. (2013). School bullying, homicide and income inequality: a cross-national pooled time series analysis. *International journal of public health, 58*(2), 237-245.
- Ertzscheid, O. (2017). *L'appétit des géants : Pouvoir des algorithmes, ambitions des plateformes*. C&F.
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544.
- Fanti, K. A., & Kimonis, E. R. (2013). Dimensions of juvenile psychopathy distinguish "bullies," "bully-victims," and "victims". *Psychology of violence, 3*(4), 396-409.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 168-181.
- Farrell, A. H., Volk, A. A., & Vaillancourt, T. (2020). Empathy, Exploitation, and Adolescent Bullying Perpetration: a Longitudinal Social-Ecological Investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 42*(3), 436-449.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research, 20*(1), 81-91.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. *Criminal Justice Review, 32*(4), 401-414.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child abuse & neglect, 36*(4), 271-274.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., & Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA pediatrics, 169*(8), 746-754.
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools, 56*(5), 751-764.
- Fize, M. (2006). *L'adolescent est une personne*. Seuil.

- Fontaine, R., & Réveillère, C. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire : description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(7), 588-594.
- Fougeret-Linlaud, V., Catheline, N., Chabaud, F., & Gicquel, L. (2016). Le harcèlement scolaire entre pairs. À propos d'une étude en Vienne visant à évaluer l'apport d'un support ludique mettant en jeu les émotions. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(4), 216-223.
- Fox, B. H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2012). Successful bullying prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 273-282.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110-121.
- Galand, B. & Baudoin, N. (2015). Qu'est-ce qui anime les auteurs de harcèlement : pouvoir, déviance, détresse, protection ou compensation ? In C.Beaumont, B.Galand & S.Lucia (dirs.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, réagir* (pp. 49-67). Québec : Presses de l'université de Laval.
- Galand, B. & Hospel, V. (2013). Peer Victimization and School Disaffection: Exploring the Moderation Effect of Social Support and the Mediation Effect of Depression. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 569-590.
- Galand, B. & Tolmatcheff, C. (2016). Filles et garçons face au harcèlement à l'école : deux réalités différentes ? *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 1, 34-64.
- Galand, B. (Coord.) (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B., Dernoncourt, O. & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, 33-56.
- Galand, B., Hospel, V. & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-156.
- Galand, B., Senden, M., Tolmatcheff, C., & Devleeschouwer, C. (2021). Prévention du harcèlement en milieu scolaire : Quels sont les programmes efficaces à large échelle ? *Manuscrit en préparation*.
- Galobardes, B., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2008). Is the association between childhood socioeconomic circumstances and cause-specific mortality established? Update of a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 62(5), 387-390.
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006a). Indicators of socioeconomic position (part 1). *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(1), 7-12.
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006b). Indicators of socioeconomic position (part 2). *Journal of epidemiology and community health*, 60(2), 95.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school

bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991.

Garandeau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions: Effects of Empathy Arousal, Condemning of Bullying, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention Science*, 17(8), 1034-1043.

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798-816.

Geoffroy, M. C., Boivin, M., Arseneault, L., Turecki, G., Vitaro, F., Brendgen, M., ... & Côté, S. M. (2016). Associations between peer victimization and suicidal ideation and suicide attempt during adolescence: results from a prospective population-based birth cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 99-105.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729.

Girard, L. C., Tremblay, R. E., Nagin, D., & Côté, S. M. (2019). Development of aggression subtypes from childhood to adolescence: a group-based multi-trajectory modelling perspective. *Journal of abnormal child psychology*, 47(5), 825-838.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational research*, 42(2), 141-156.

Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of applied school psychology*, 19(2), 139-156.

Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention science*, 16(7), 893-926.

Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14, 87-110.

Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Van Acker, R., & Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(4), 518.

Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child development*, 82(1), 295-310.

Guilheri, J., Cogo-Moreira, H., Kubiszewski, V., Yazigi, L., & Andronikof, A. (2015). Validité de construit du questionnaire rBVQ d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (bullying) auprès d'élèves français de cycle 3. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(4), 211-217.

Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., & Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: recognition of stable victims. *Educational Psychology*. 36(4), 595-611.

Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., & Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA pediatrics*, 169(10), e152411-e152411.

- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hawkins, L. D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- Hoareau, N., Bagès, C., & Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire : Une revue de la littérature. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(4), 379-394.
- Hoareau, N., Bagès, C., Allaire, M., & Guerrien, A. (2019). The role of psychopathic traits and moral disengagement in cyberbullying among adolescents. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 29(5-6), 321-331.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Holfeld, B., & Mishna, F. (2019). Internalizing symptoms and externalizing problems: risk factors for or consequences of cyber victimization? *Journal of youth and adolescence*, 48(3), 567-580.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ... & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer aggression and bullying: The influence of school stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-390.
- Huré, K., Fontaine, R., & Kubiszewski, V. (2015). Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents. *European Review of Applied Psychology*, 65(2), 83-91.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*, 60(6), 581-592.
- Janosz, M., Brière, F. N., Galand, B., Pascal, S., Archambault, I., Brault, M.-C., . . . Pagani, L. S. (2018). Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment. *Journal of Epidemiology and Community Health* 72(12), 1117-1123.
- Janosz, M., Pascal, S. & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC public health*, 11(1), 1-7.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Domisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., ... & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC public health*, 12(1), 494.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for

individual and social background variables? *Journal of adolescence*, 34(1), 59-71.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the kiva antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 261-282.

Kaufman, T. M., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2018). Why does a universal anti-bullying program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19(6), 822-832.

Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of adolescence*, 49, 134-145.

Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child development*, 83(2), 637-650.

Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453.

Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073-1137.

Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires. *Pratiques psychologiques*, 22(3), 205-219.

Kubiszewski, V. (2018). Agir ou ne pas agir ? Réactions des élèves témoins de harcèlement. *Enfance*, 2018(3), 441-453.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(4), 261-267.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale*, 39(2), 77-84.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57.

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year old children. *Aggressive*

*behavior*, 14(6), 403-414.

Lai, T., & Kao, G. (2018). Hit, robbed, and put down (but not bullied): Underreporting of bullying by minority and male students. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 619-635.

Leclerc, D. (2015). Les stratégies d'adaptation, le soutien des pairs et l'attachement aux parents chez des élèves qui subissent de l'intimidation à l'école. In C. Beaumont, B. Galand & S. Lucia (dirs.). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, réagir* (pp. 69-87). Québec : Presses de l'université de Laval.

Lee, K. S., & Vaillancourt, T. (2019). Unraveling the long term links among adolescent peer victimization and somatic symptoms: A 5 year multi informant cohort study. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(4), e12166.

Leff, S. S., Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28(3), 505-517.

Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531.

Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.

Levasseur, C., & Desbiens, N. (2014). Les dynamiques d'intimidation à l'école : pourquoi et pour qui sont-elles légitimes ? *Revue de psychoéducation*, 43(2), 235-249.

Lilienfeld, S. O., Ritschel, L. A., Lynn, S. J., Cautin, R. L., & Lutzman, R. D. (2014). Why ineffective psychotherapies appear to work: A taxonomy of causes of spurious therapeutic effectiveness. *Perspectives on Psychological Science*, 9(4), 355-387.

Lipani Vaissade, M. (2012). Les médias au défi de la jeunesse : faire place aux jeunes. *Cahiers de l'action*, 35(1), 43-48.

Lucia, S. (2011). Le *bullying*, un comportement agressif en milieu scolaire. In D. Crcuho-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (dirs.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 125-146). Presses de l'Université du Québec.

Mallet, P., & Paty, B. (1999). How French counsellors treat school violence: An adult-centered approach. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4), 279-300.

Marry, C. (2004). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 189-194.

McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310.

Melioli, T., Sirou, J., Rodgers, R. F., & Chabrol, H. (2015). Étude du profil des personnes victimes d'intimidation réelle et d'intimidation sur Internet. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(1), 30-35.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.

Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M. J., & MacFadden, R. (2011). Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 21(1), 5-14.

- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders, 1*(3), 255-288.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1222-1228.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61-72.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and violent behavior, 14*(2), 146-156.
- Moon, B., Hwang, H. W., & McCluskey, J. D. (2011). Causes of school bullying: Empirical test of a general theory of crime, differential association theory, and general strain theory. *Crime & Delinquency, 57*(6), 849-877.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry, 7*(1), 60.
- Mrug, S., & Windle, M. (2010). Prospective effects of violence exposure across multiple contexts on early adolescents' internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(8), 953-961.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General psychiatry, 58*(4), 389-394.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta analytic review. *Social development, 19*(2), 221-242.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 158*(8), 730-736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*(16), 2094-2100.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist, 58*(6-7), 449.
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How Students and Teachers View the Seriousness of Peer Harassment: When Is It Appropriate to Seek Help? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 347-365.
- Nishina, A., & Bellmore, A. (2010). When might peer aggression, victimization, and conflict have its largest impact? Microcontextual considerations. *The Journal of Early Adolescence, 30*(1), 5-26.
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 37-48.

- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology, 30*(3), 283-296.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence, 22*(4), 437-452.
- Olivier, E., Morin, A. J., Vitaro, F., & Galand, B. (2021). Challenging the "Mean Kid" Perception: Boys' and Girls' Profiles of Peer Victimization and Aggression from 4th to 10th Grades. *Journal of interpersonal violence*, <https://doi.org/10.1177/0886260521997949>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of school psychology, 49*(3), 339-359.
- Olweus, D. 1999. *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris : ESF.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology, 19*, 139-143.
- Pellegrini, A. D. (2011). "In the Eye of the Beholder": Sex Bias in Observations and Ratings of Children's Aggression. *Educational Researcher, 40*(6), 281-286.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology, 20*(2), 259-280.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development, 79*(2), 325-338.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., ... & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 283-292.
- Perret, L. C., Orri, M., Boivin, M., Ouellet Morin, I., Denault, A. S., Côté, S. M., ... & Geoffroy, M. C. (2020). Cybervictimization in adolescence and its association with subsequent suicidal ideation/attempt beyond face to face victimization: a longitudinal population based study. *Journal of child psychology and psychiatry, 61*(8), 866-874.
- Pieters, J., Italiano, P., Offermans, A.-M., & Hellemans, S. (2010). *Les expériences des femmes et des hommes en matière de violence psychologique, physique et sexuelle*. Bruxelles : Institut pour l'égalité des femmes et des hommes.
- Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Tallandier.
- Prasad, V. K., & Cifu, A. S. (2019). *Ending medical reversal: improving outcomes, saving lives*. Johns Hopkins University Press.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect, 34*(4), 244-252.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(1), 63-74.
- Rigby, K. (2012). *Bullying Intervention in Schools*. Chichester: Wiley.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice, 30*(4), 409-419.
- Rigby, K. (2020). Do teachers really underestimate the prevalence of bullying in schools?

*Social Psychology of Education*, 23, 963-978.

Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.

Romano, H. (2015). *Harcèlement en milieu scolaire – Victimes, auteurs : que faire ?* Paris : Dunod.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.

Rufo, M., & Choquet, M. (2007). *Regards croisés sur l'adolescence, son évolution, sa diversité*. Anne Carrière.

Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 61-76.

Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom and school level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(3), 204-218.

Saint-Georges, Z., & Vaillancourt, T. (2020). The temporal sequence of depressive symptoms, peer victimization, and self-esteem across adolescence: Evidence for an integrated self-perception driven model. *Development and psychopathology*, 32(3), 975-984.

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), 1-15.

Salmivalli, C., Sainio, M., & Hodges, E. V. (2013). Electronic victimization: Correlates, antecedents, and consequences among elementary and middle school students. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 442-453.

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.

Sawyer, A. L., Bradshaw, C. P., & O'Brennan, L. M. (2008). Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of "bullying" on self-report measures. *Journal of Adolescent Health*, 43(2), 106-114.

Schafer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323–335.

Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229-1246.

Scholte, R., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 789-799.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental psychology*, 36(5), 646.

Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer*

*harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 147-174.

Senden, M., & Galand, B. (2019). La médiation par les pairs est-elle une réponse adéquate face au harcèlement à l'école ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 112-139.

Senden, M., & Galand, B. (2020). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>

Sercombe, H. (2010). The 'teen brain' research: critical perspectives. *Youth and Policy*, 105, 71-80.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.

Smith, P. K., Catalano, R., Junger-Tas, J. J., Slee, P. P., Morita, Y., & Olweus, D. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.

Smith, P. K., Madsen, K., & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74(4), 565-581.

Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2018). The efficacy of the Tabby improved prevention and intervention program in reducing cyberbullying and cybervictimization among students. *International journal of environmental research and public health*, 15(11), 2536.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.

Stassen Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126.

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

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.

Sukhawathanakul, P., & Leadbeater, B. (2020). Trajectories of peer victimization in elementary school children: Associations with changes in internalizing, externalizing, social competence, and school climate. *Journal of Community Psychology*, 48(6), 1751-1769.

Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research*, 40(3), 358-364.

Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grassetti, S. N., Smith, M. A., & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of school psychology*, 65, 102-115.

Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-

decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171, 777–784.

Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, 32(3), 263-287.

Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American journal of public health*, 104(6), e48-e59.

Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of adolescence*, 36(4), 639-649.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.

Tolmatcheff, C., Bebiroglu, N., & Galand, B. (2020). L'aménagement des cours de récréation et l'organisation d'espaces de parole permettent-ils de réduire le harcèlement scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 209, 129-147.

Tolmatcheff, C., Galand, B., & Roskam, I. (2018). Diversité des caractéristiques des harceleurs et implications pour l'intervention en milieu scolaire. *Enfance*, 2018(3), 471-489.

Tolmatcheff, C., Hénoumont, F., Klée, E., & Galand, B. (2019). Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire : une étude rétrospective. *Psychologie Française*, 64(4), 391-407.

Tremblay, R. E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris : Odile Jacob.

Troop-Gordon, W., & Ladd, G.W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 45–60.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 31(1), 8-27.

Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of abnormal child psychology*, 41(8), 1203-1215.

Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., ... & Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40-54.

Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176.

Valle, J. E., Williams, L. C., & Stelko Pereira, A. C. (2020). Whole school antibullying interventions: A systematic review of 20 years of publications. *Psychology in the Schools*,

57(6), 868-883.

van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research, 58*(3), 221-236.

Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA pediatrics, 168*(5), 435-442.

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.

Van Verseveld, M. D., Fekkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta analysis. *Psychology in the Schools, 56*(9), 1522-1539.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior, 11*(4), 499-503.

Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence, 39*(1), 1-11.

Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2015). Meta analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive behavior, 41*(2), 149-170.

Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2018). Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta Analysis. *Journal of research on adolescence, 28*(4), 752-771.

Vitoroulis, I., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2016). School ethnic composition and bullying in Canadian schools. *International Journal of Behavioral Development, 40*(5), 431-441.

Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 161*(1), 78-88.

Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of adolescent health, 56*(5), 483-488.

Waasdorp, T. E., Fu, R., Perepezko, A. L., & Bradshaw, C. P. (2021). The role of bullying-related policies: Understanding how school staff respond to bullying situations. *European Journal of Developmental Psychology, 1-16*.

Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence, 39*(5), 642-668.

Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of pediatric psychology, 35*(10), 1103-1112.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of adolescent health, 41*(6), S14-S21.

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood, 100*(9), 879-885.

Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science, 24*, 1958-1970.

Woods, S., & Wolke, D. (2003). Does the content of anti-bullying policies inform us about

the prevalence of direct and relational bullying behaviour in primary schools? *Educational Psychology*, 23(4), 381-401.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, 42(2), 135-155.

Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and violent behavior*, 50, 101340.

Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Dynamic Change of Aggressive Behavior and Victimization Among Adolescents: Effectiveness of the ViSC Program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-15.

Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of applied developmental psychology*, 37, 36-51.

Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98.

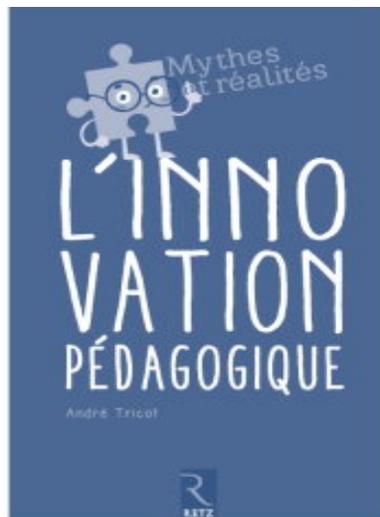
Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, 91(2), 527-545.

Zych, I., Viejo, C., Vila, E., & Farrington, D. P. (2019). School bullying and dating violence in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(2), 397-412.

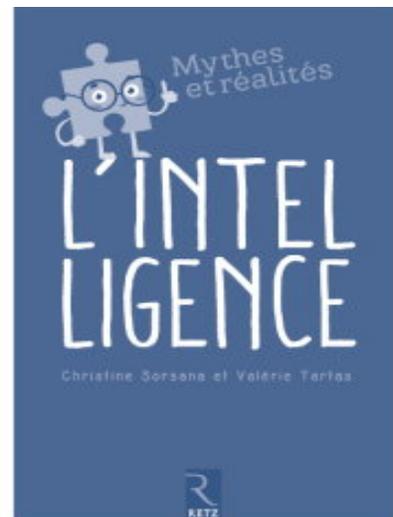
DANS LA MÊME COLLECTION



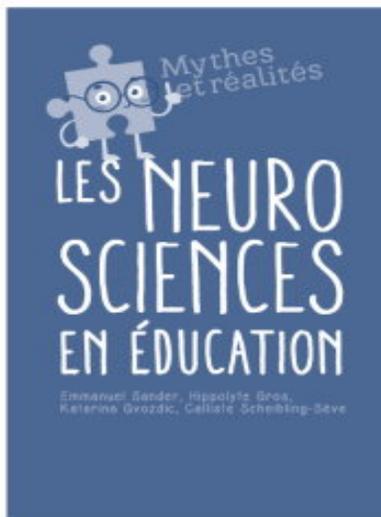
2017



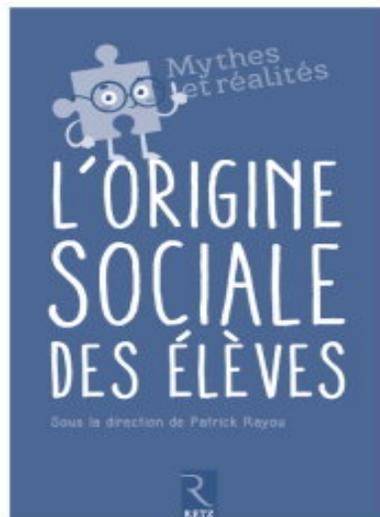
2017



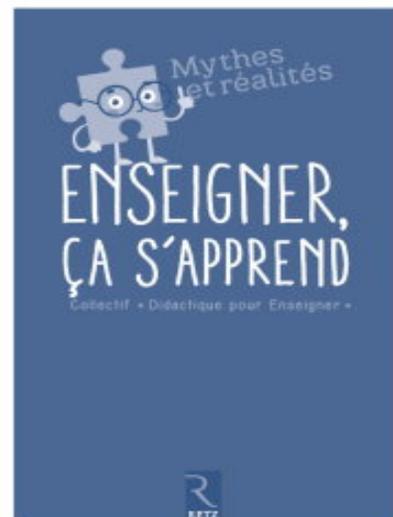
2018



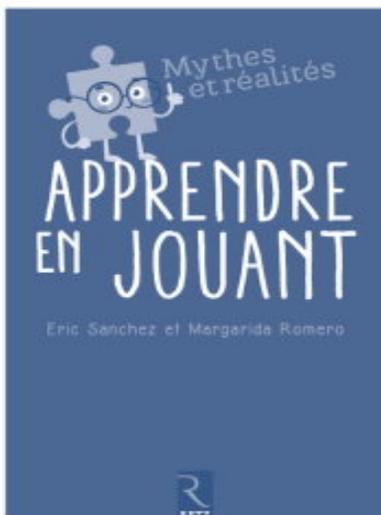
2018



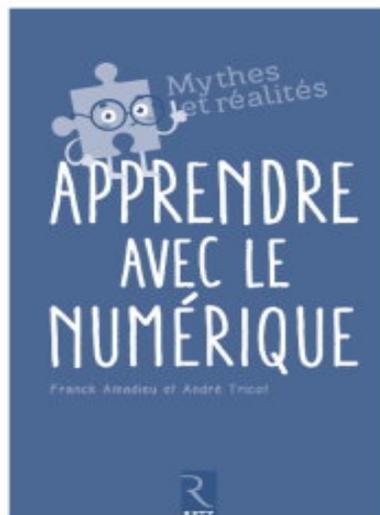
2019



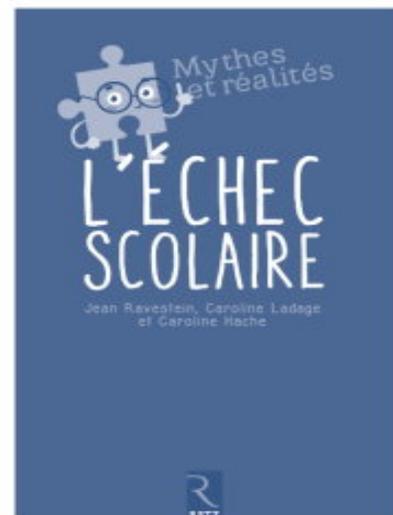
2019



2020



2020



2021

