



LE HARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Benoit Galand

RETZ
editions-retz.com

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



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 : 978-2-7256-4029-7

SOMMAIRE

- **4** Introduction
- **11** **Chapitre 1** : Le harcèlement à l'école est avant tout un conflit interpersonnel entre deux élèves
- **21** **Chapitre 2** : Les filles sont davantage victimes de harcèlement que les garçons
- **31** **Chapitre 3** : Le harcèlement à l'école se manifeste surtout pendant l'adolescence
- **39** **Chapitre 4** : Le harcèlement à l'école est lié à l'origine sociale ou ethnique
- **51** **Chapitre 5** : Le harcèlement fait partie de l'apprentissage de la vie, ça forge le caractère
- **63** **Chapitre 6** : Les harceleurs sont des jeunes en souffrance ou qui manquent d'empathie
- **77** **Chapitre 7** : Beaucoup de victimes ont des attitudes qui provoquent le harcèlement
- **91** **Chapitre 8** : Le cyberharcèlement est plus répandu et plus grave que le harcèlement en face à face
- **107** **Chapitre 9** : Le harcèlement a toujours existé, on ne peut rien y faire
- **123** **Chapitre 10** : Pour régler une situation de harcèlement, il suffit que les adultes interviennent
- **140** Conclusions
- **142** Résumés
- **147** 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 substan-

tielle 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.**

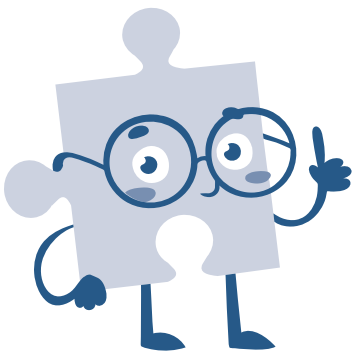
Mythes ou réalités ?

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.

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



LE HARCÈLEMENT, UNE SIMPLE DISPUTÉ ?

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 pincet, 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'écarter 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).