

# Le harcèlement scolaire entre pairs au primaire.

---

*État des lieux d'une commune jurassienne.*

---

Formation primaire



Mémoire de Bachelor de : **Marie Roueche**

Sous la direction de : **Marlène Lebrun et Claire Barthe-Léchenne**

Delémont, avril 2020

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Marlène Lebrun et Claire Barthe-Léchenne, mes deux directrices de mémoire. Par leurs conseils, leurs encouragements et leur disponibilité, elles ont su m'accompagner de la meilleure manière possible, durant tout le processus. Nos réflexions et nos discussions m'ont énormément apporté et ont permis la réalisation de ce travail.

Je remercie également tous les enseignants, les membres de la direction et les élèves qui ont pris de leur temps pour répondre à mes questions. Sans eux, ce travail n'aurait pas été possible. Je remercie particulièrement Christophe Girardin, de l'association TaK TiQ, qui m'a accompagnée dans mes démarches auprès du corps enseignant.

Enfin, je remercie sincèrement mes amis, mon entourage et ma famille qui ont été d'un soutien sans faille dans les différentes étapes de ce travail. Un MERCI particulier à mon mari Christophe Roueche et à mes enfants Ellie et Timéo, qui m'ont accompagnée au quotidien, dans toutes mes démarches, avec mes hauts et mes bas. De tout cœur, merci à vous pour votre patience.

Sans vous tous, la réalisation de mon mémoire de Bachelor n'aurait pas été la même et pour tout cela, je vous suis très reconnaissante.

Dans le cadre de ce travail, le générique masculin est utilisé afin d'alléger le document, et non dans un but discriminatoire.

## **Résumé**

Le harcèlement scolaire entre pairs est un thème de plus en plus médiatisé et interpellant. C'est une problématique complexe et cette recherche n'en traite que certains aspects, tant le sujet est vaste.

D'abord, par l'intermédiaire de questionnaires transmis à un échantillonnage d'élèves de 8H, la prévalence des cas de harcèlement et des différents types rencontrés sont traités. En parallèle, par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs auprès de membres du corps enseignant et de la direction, les diverses représentations de ces derniers sur cette thématique sont évoquées.

Au travers de la littérature scientifique, les notions utilisées pour cette recherche sont explicitées. Ces dernières, liées aux données récoltées à l'aide d'une méthodologie pensée à cet effet, permettent de dresser un état des lieux global du harcèlement entre pairs dans les écoles de la commune jurassienne concernée.

Dans cette optique-là, ce travail veut démontrer que le harcèlement est bien présent et qu'il a des conséquences néfastes sur la vie des élèves. De plus, au travers des représentations des enseignants et de la direction face au harcèlement, les besoins du corps enseignant et des élèves sont démontrés. Cette recherche soulève l'importance d'avoir accès à une formation sur le sujet, mais témoigne également d'un manque de statistiques qui permettraient la mise en place d'un programme de lutte au niveau cantonal.

### **Cinq mots clés :**

- Harcèlement scolaire
- Bullying
- Dynamique de groupe
- Victimisation
- Climat scolaire

## Liste des figures

Figure 1 : Pourcentage d'élèves persécutés	p. 55
Figure 2 : Types de harcèlement	p. 56
Figure 3 : Types d'agressions verbales	p. 57
Figure 4 : Types d'agressions sociales	p. 57
Figure 5 : Zones d'ombre	p. 57
Figure 6 : En as-tu parlé ?	p. 58
Figure 7 : Amélioration de la situation	p. 59
Figure 8 : À qui en as-tu parlé ?	p. 59

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des modes de harcèlement	p. 8
Tableau 2 : Reproduction et adaptation du schéma de la « relation triangulaire »	p. 10
Tableau 3 : Profil de l'échantillonnage des entretiens	p. 34
Tableau 4 : Échantillonnage des questionnaires	p. 35
Tableau 5 : Tableau Excel de saisie des données	p. 37
Tableau 6 : Définition du harcèlement	p. 42
Tableau 7 : Place du harcèlement	p. 43
Tableau 8 : Cas de harcèlement pris en charge	p. 48
Tableau 9 : Conseils des élèves	p. 60
Tableau 10 : Indicateurs des conséquences négatives	p. 60

## Liste des annexes

<b>ANNEXE 1 GUIDE D'ENTRETIEN</b>	ERREUR ! LE SIGNET N'EST PAS DEFINI.
<b>ANNEXE 2 CONTRAT D'ETHIQUE</b>	ERREUR ! LE SIGNET N'EST PAS DEFINI.
<b>ANNEXE 3 QUESTIONNAIRE</b>	ERREUR ! LE SIGNET N'EST PAS DEFINI.
<b>ANNEXE 4 LETTRE D'INFORMATION POUR LES PARENTS</b>	ERREUR ! LE SIGNET N'EST PAS DEFINI.
<b>ANNEXE 5 PARCOURS PROFESSIONNEL DES REpondants</b>	ERREUR ! LE SIGNET N'EST PAS DEFINI.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>4</b>
1.1    PRESENTATION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	4
1.2    ÉTAT DE LA QUESTION .....	5
1.2.1 <i>Définitions du harcèlement scolaire</i> .....	5
1.2.2 <i>Les formes du harcèlement scolaire</i> .....	7
1.2.3 <i>La dynamique du harcèlement scolaire</i> .....	9
1.2.4 <i>Les différents protagonistes et leurs profils</i> .....	10
1.2.5 <i>Les conséquences</i> .....	13
1.2.6 <i>Le rôle de l'école et les moyens à disposition pour prévenir</i> .....	15
1.2.7 <i>Programmes de lutte contre le harcèlement au niveau politique</i> .....	20
1.3    QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	23
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i> .....	24
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i> .....	25
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE</b> .....	<b>26</b>
2.1    FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	26
2.1.1 <i>Recherche qualitative et quantitative</i> .....	26
2.1.2 <i>Démarche descriptive et compréhensive</i> .....	27
2.2    NATURE DU CORPUS .....	28
2.2.1 <i>Récolte des données</i> .....	28
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i> .....	30
2.2.3 <i>Échantillonnage</i> .....	34
2.3    METHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES .....	36
2.3.1 <i>Traitement des données</i> .....	36
2.3.2 <i>Méthodes d'analyse</i> .....	37
<b>CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS</b> .....	<b>39</b>
3.1    LES ENTRETIENS .....	39
3.1.1 <i>L'intérêt pour ce sujet</i> .....	39
3.1.2 <i>Le harcèlement : sujet médiatisé, mais sujet tabou</i> .....	40
3.1.3 <i>Les représentations des enseignants et de la direction</i> .....	41
3.1.4 <i>Le rôle des enseignants et de la direction dans la prise en charge de cas de harcèlement</i> .....	47
3.1.5 <i>Les besoins des enseignants et de la direction</i> .....	51
3.1.6 <i>La prévention</i> .....	53
3.2    LES QUESTIONNAIRES .....	55

<b>CONCLUSION</b> .....	<b>61</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>65</b>
<b>ANNEXES</b> .....	ERREUR ! LE SIGNET N'EST PAS DEFINI.

# Introduction

Le sujet que je vais traiter dans ce travail de Bachelor est le « harcèlement scolaire ». Je vais principalement axer mes recherches au niveau primaire, c'est-à-dire aux cycles 1 et 2 de la scolarité obligatoire. Cette thématique s'inscrit dans le contexte de plusieurs disciplines ou champs d'étude, comme les sciences de l'éducation ou la formation générale, ainsi que dans les capacités transversales.

En tant qu'enseignants, nous sommes quotidiennement amenés à gérer les relations entre les élèves. Le plus souvent, elles sont positives et constructives. Toutefois, il arrive que certaines relations ne fonctionnent pas et que le harcèlement fasse sournoisement son apparition. Cette problématique est effectivement présente et souvent difficile à percevoir. Sa dynamique complexe rend également sa prise en charge compliquée, ce qui pourrait pousser les enseignants à ne pas agir, par peur de se tromper.

De surcroît, ce thème est interpellant, car il devient de plus en plus présent dans notre société. Le harcèlement n'est pourtant pas un phénomène nouveau. Il est cependant de plus en plus analysé par les médias. Ce qui est nouveau, c'est l'intérêt et l'inquiétude qu'il suscite (Piquet, 2017).

Pour toutes les raisons mentionnées précédemment, et afin d'être mieux armée dans ma future pratique professionnelle, j'ai choisi de traiter ce sujet. Je me suis rapidement rendu compte que le thème est très vaste et qu'on ne peut pas le réduire à un seul axe de recherche.

Dans cette recherche, mon objectif est d'avoir une compréhension globale de ce qui se joue à l'intérieur d'une école face à cette problématique, dans le but de me procurer des informations permettant d'orienter ma prise en charge de manière appropriée, si je devais y être confrontée dans ma vie professionnelle future. J'ai donc choisi de diriger ma recherche sur deux axes, avec deux questions de recherche.

Premièrement, par manque de statistiques et dans un but d'offrir un état des lieux du harcèlement dans une commune jurassienne, j'ai choisi d'orienter ma première question dans ce sens :

***Quelle est la prévalence du harcèlement et quels sont les types de harcèlement dans les écoles jurassiennes ?***

Ensuite, dans un but de compréhension du phénomène, je traite le sujet à l'aide d'une deuxième question :

***Comment les enseignants et la direction d'une école jurassienne se représentent-ils, préviennent-ils et prennent-ils en charge le harcèlement et quels sont leurs besoins en la matière ?***

Ce travail est construit en quatre parties :

La première partie traite de la problématique, dans laquelle les notions scientifiques utiles à ce travail sont explicitées et discutées. La connaissance de la dynamique du harcèlement scolaire est approfondie. Au terme de cette recherche documentaire théorique, le sujet traité est resserré pour offrir deux questions de recherche.

La deuxième partie concerne la méthodologie. Cette section présente toutes les démarches méthodologiques mises en œuvre sur le terrain pour récolter des données. Il s'agit d'une recherche qualitative, par l'utilisation d'entretiens semi-directifs, et quantitative, par l'utilisation de questionnaires. L'échantillonnage des répondants y est spécifié. Dans cette partie, le choix de mes démarches (descriptive et compréhensive) est également précisé et argumenté. Le traitement des données récoltées grâce à mes deux outils, ainsi que la méthode d'analyse de ces dernières y sont explicités.

La troisième partie considère l'analyse des données et l'interprétation des résultats. C'est en effet dans cette partie que les résultats significatifs sont exposés et interprétés. Au travers de verbatim et de statistiques, les éléments les plus pertinents sont illustrés et justifiés grâce à la littérature scientifique de la problématique.



La dernière partie est la conclusion. Une synthèse des résultats en lien avec les objectifs et questions de recherche est exposée et justifiée. Cette partie offre également une autoévaluation critique de mon travail, ainsi que quelques propositions de potentielles perspectives d'avenir.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Présentation et importance de l'objet de recherche

En tant que professionnels de l'enseignement, notre rôle est de veiller à un cadre de travail permettant aux élèves d'entrer dans les apprentissages de manière sécurisante, tant au niveau affectif que cognitif. Il est également de notre devoir d'enseigner à nos élèves comment vivre ensemble. Les intentions du PER<sup>1</sup> vont dans ce sens dans la plupart des rubriques, comme le souligne l'objectif 25 de la formation générale : « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire, en repérant des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles » (p. 52).

De plus, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), dans sa déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003, déclare dans ses principes et ses lignes d'action que l'école publique doit :

- soutenir l'apprentissage et mettre en place des conditions favorables
- concevoir toujours davantage l'établissement comme un lieu où l'élève est respecté quels que soient son âge, son origine et sa provenance, et comme un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui, de ses enseignants et enseignantes et de ses camarades ; elle veille à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer
- faire de l'établissement un lieu où l'élève fait l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale ainsi que l'apprentissage de leur respect.

De ce fait, il est primordial et légitime pour les enseignants de comprendre le harcèlement scolaire entre pairs, afin d'en avoir toutes les clés pour l'appréhender, le prévenir et le cas échéant, le gérer. D'autant plus que c'est un phénomène bien réel et présent dans les écoles.

Selon Piguet et Moody (2013), dans leur enquête menée en Valais en 2012, le harcèlement scolaire toucherait 5 à 10% des élèves, soit un à deux élèves par classe. Cette étude démontre également que moins de 15% des enfants harcelés signalent les actes dont ils sont victimes. Ce thème est également préoccupant, car il peut parfois amener les élèves victimes à l'échec

---

<sup>1</sup> Plan d'étude romand

scolaire, à l'arrêt de croissance, voire même au suicide. Il s'agit de conséquences néfastes à ne pas négliger. À cela s'ajoute également la difficulté de déceler et diagnostiquer le harcèlement.

Pour toutes ces raisons, ce travail est pertinent, car il permet une sensibilisation du sujet, une meilleure identification du harcèlement, un état des lieux de ce genre de violence, ainsi que la mise en évidence des besoins des enseignants et des élèves.

## **1.2 État de la question**

### **1.2.1 Définitions du harcèlement scolaire**

Avant de pouvoir traiter ce sujet, il me semble indispensable de le définir. Il existe une multitude de définitions du harcèlement dans la littérature, que je vais traiter ci-dessous et exploiter dans l'interprétation des résultats.

En 2015, Elliott propose la définition suivante : « La maltraitance entre pairs consiste à faire du mal de façon délibérée à quelqu'un qui est moins puissant que vous dans l'intention de lui nuire. Le harcèlement concerne les agressions répétées » (p.14).

Afin de définir le harcèlement, il est nécessaire de prendre en compte plusieurs aspects, ceci dans le but de ne pas le confondre avec un autre type de conflit.

Dans un premier lieu, je constate que le harcèlement consiste à faire du mal délibérément à quelqu'un d'autre. « On parle d'intimidation et de harcèlement quand une ou plusieurs personnes éprouvent du plaisir à utiliser leur pouvoir pour maltraiter de façon répétitive et constante une ou plusieurs autres personnes » (Saint-Pierre, 2013, p. 19). En d'autres termes, le harceleur a pour intention de porter nuisance à la personne qu'il harcèle. De plus, il est important de constater que l'acte de harcèlement peut également être effectué par plusieurs individus sur un ou plusieurs autres individus. Il ne s'agit donc pas uniquement d'un problème relationnel entre deux personnes.

Je remarque que, pour que des agressions soient reconnues comme du harcèlement, elles doivent également être répétées et constantes. « Les propos tenus ou les gestes faits, qu'ils

soient graves ou en apparence simplement « agaçants », le sont à répétition et de manière harcelante, sur une période allant d'un à plusieurs mois » (Saint-Pierre, 2013, p. 19). Des brimades occasionnelles, bien que parfois blessantes, ne peuvent donc pas être considérées comme du harcèlement.

De surcroît, selon Humbeeck, Lahaye & Berger (2017), il y a un rapport de force asymétrique, qui perdure dans le temps, plongeant la victime dans un sentiment persistant d'impuissance. Cela nous donne une indication sur le type de relation que l'on retrouve entre le harcelé et le harceleur. Ce dernier a une emprise sur sa victime qui dure dans le temps et qui la fait souffrir, ce n'est pas le cas dans un conflit occasionnel.

Pour préciser davantage ce que peut être le harcèlement, Olweus (1999) propose une définition du harcèlement ayant lieu au niveau scolaire : « un élève est victime de violences ou de victimisation lorsqu'il est exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves » (p. 20).

Pour être catégorisées de harcèlement scolaire, les agressions se produisent dans le cadre scolaire, sur le territoire même de l'école (Humbeeck, *et al.*, 2017). Le territoire scolaire étant un terme plus ou moins vaste, il est courant d'imaginer que le harcèlement scolaire n'a lieu qu'à l'intérieur de l'école elle-même, ce qui n'est pas le cas. En effet, Romano (2015) met en garde contre cette pensée simplifiée. « Compte tenu de son qualificatif « scolaire », il serait tentant de limiter cette violence à ce qui se passe à l'intérieur des établissements scolaires » (p. 32). Cependant, ce genre d'agressions peut s'exercer dans de multiples lieux en lien avec l'école (au sein de l'établissement, au cours d'activités scolaires hors établissement, sur le trajet scolaire, au domicile, dans le cadre d'activités périscolaires).

Ces explications, qui convergent dans le même sens, nous indiquent que le terme de harcèlement scolaire ne peut être utilisé que dans la mesure où les comportements agressifs ont lieu dans le milieu scolaire et qu'ils sont à la fois répétitifs, nuisibles, intentionnels et durables. Ce sont ces aspects-là qui distinguent le harcèlement d'un conflit occasionnel.

### **1.2.2 Les formes du harcèlement scolaire**

Le harcèlement scolaire peut prendre plusieurs formes. Le bullying (Burk, 1897 ; Olweus, 1978), le mobbing (Heimann, 1969), l'intimidation et le racket.

Le bullying est une succession de petites agressions dont l'accumulation et la répétition humilient la victime, rendant impossible toute rébellion. Il peut être physique, avec des bousculades, des pincements ; verbal, avec l'utilisation de surnoms, d'injures et de moqueries ; social, par le rejet ou l'intimidation. Il est souvent invisible aux yeux des adultes qui sous-estiment la portée de ces agressions, notamment en raison du fait que le harceleur a tendance à minimiser ses actes (Humbecck, *et al.*, 2017).

Le mobbing, plus brutal que le bullying, vise la prise de pouvoir, la mise à l'écart et l'expulsion du groupe de la victime. Les membres les plus forts du groupe agressent de manière continue et répétée les membres les plus faibles, jusqu'à les isoler. Les victimes ne sont pas choisies au hasard, mais en raison d'une faiblesse ou d'une différence visible (Humbecck, *et al.*, 2017).

L'intimidation est moins visible que le bullying ou le mobbing. Elle se nourrit de la peur que peut éprouver le harcelé face aux menaces répétées de son harceleur. L'intimidation n'implique pas le passage à l'acte de violence physique (Humbecck, *et al.*, 2017).

Le racket désigne les agressions violentes qui contraignent le harcelé à se déposséder de ce qui lui appartient ou à payer un tribut en échange de sa sécurité. Le harceleur ayant un comportement d'apparence protectrice envers le harcelé, échappe souvent à la vigilance de l'adulte (Humbecck, *et al.*, 2017).

Tableau 1 : Récapitulatif des modes de harcèlement (Humbecq, et al., 2017)

Type	Dénomination	Buts	Visibilité du phénomène	Choix de la victime	Forme
Harcèlement scolaire	Bullying	Agacer et prendre le pouvoir dans la relation	Souvent invisible et minimisée	Aléatoire, circonstanciel ou inopiné	Petites attaques répétées
Harcèlement scolaire	Mobbing	Isoler, exclure du groupe et prendre le pouvoir dans la relation	Composante visible mieux affirmée. Violence visible et cachée	Ciblé (faiblesse, différence physique ou développementale)	Attaques brutales répétées
Harcèlement scolaire	Intimidation	Soumettre par la peur et prendre du pouvoir dans la relation	Essentiellement subjective et donc fondamentalement invisible	Ciblé en fonction de sa timidité, de sa faible assertivité et de sa tendance au repli	Menaces répétées induisant la peur
Harcèlement scolaire	Racket	Obtenir un bénéfice matériel en prenant le pouvoir dans la relation	Participant à la vie du groupe elle se manifeste essentiellement de manière larvée et se constitue souvent de façon ritualisée	Ciblé en fonction de sa faible assertivité	Agression acquisitive ou chantage dépossessif

Il existe une autre forme de harcèlement que celles vues jusqu'ici. Il s'agit du cyberharcèlement.

Il désigne toute forme d'utilisation de l'espace numérique, dans un but de porter atteinte au sujet qui en est victime ; par l'humiliation, la menace, l'insulte, la calomnie, le ragot, la rumeur, l'utilisation de textos agressifs ou à connotation sexuelle, ou encore la diffusion publique d'images ou d'informations intimes (Humbecq, et al., 2017, p. 33).

Toutes ces définitions soulèvent un aspect important de la dynamique du harcèlement, car elles démontrent que les adultes ne sont souvent pas ou peu conscients de ce qui se passe. Il est intéressant de se questionner sur cet aspect-là. Les points traités ci-dessous étayeront davantage cette problématique.

### **1.2.3 La dynamique du harcèlement scolaire**

Le harcèlement scolaire est un phénomène social ayant des formes différentes, prenant appui sur son invisibilité aux yeux des adultes, mais également sur une inégalité des forces entre le harceleur et le harcelé. Le harceleur ayant pour but de prendre le pouvoir dans la relation.

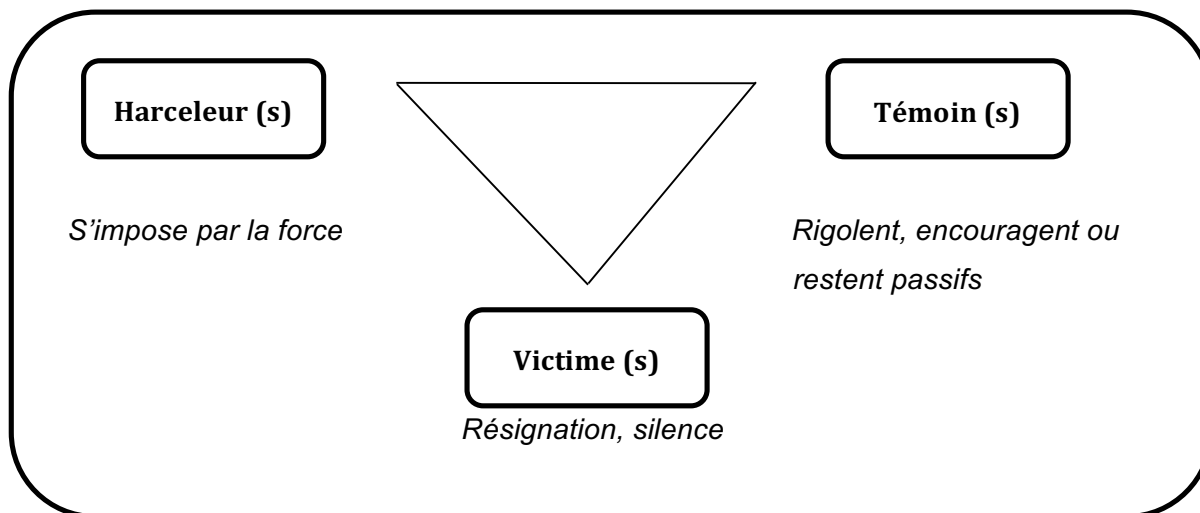
Le harcèlement commence parce qu'il a de l'espace pour prospérer ; parce que la moquerie du départ, ne générant aucune conséquence, ou de minuscules, de la part de l'enfant harcelé, peut s'épanouir en toute sécurité : soit parce que l'enfant se recroqueville de plus en plus sur lui-même, soit parce qu'il explose dans des crises spectaculaires. À partir du moment où le harceleur perçoit, grâce à ces deux types de feed-back, qu'il peut continuer sans risque pour sa popularité, alors commence le harcèlement (Piquet, 2017, p. 60).

Les comportements de harcèlement ont la plupart du temps lieu hors de présence de la figure d'autorité, là où la surveillance est absente, comme dans les corridors, la cour d'école, les vestiaires ou les trajets scolaires.

Dans la majorité des cas, le harceleur est entouré par d'autres personnes lorsqu'il porte atteinte à sa victime. Ces témoins sont généralement d'autres camarades d'école. Leur présence est un élément important de la dynamique du harcèlement. En effet, ces témoins, qui semblent approuver la conduite du harceleur par leur passivité, contribuent à l'apparition et à la fréquence des agressions (Saint-Pierre, 2013).

Je constate également que la dynamique de harcèlement est un phénomène complexe qui ne se réduit pas à l'agresseur et à sa victime. C'est une relation triangulaire dans laquelle le harceleur, le harcelé et les témoins sont engagés.

Tableau 2 : Reproduction et adaptation du schéma de la « relation triangulaire »  
(Bellon & Gardette, 2010)



De plus, chacun des protagonistes évolue au sein d'une famille, d'une école et d'une communauté. Il est ainsi préférable de considérer la dynamique du harcèlement de façon systémique, puisque les facteurs qui y contribuent se trouvent dans l'interaction entre plusieurs personnes, ayant chacune leur vulnérabilité et évoluant dans divers milieux de vie (Saint-Pierre, 2013).

## 1.2.4 Les différents protagonistes et leurs profils

### 1.2.4.1 Le harceleur

De nombreuses études se sont intéressées à savoir s'il existe un profil type du harceleur, cherchant à comprendre son fonctionnement et son comportement.

En 2015, Catheline propose un postulat dans lequel les enfants harceleurs seraient, soit victimes de souffrances relationnelles, soit dysfonctionnels relationnellement, parce qu'atteints d'alexithymie<sup>2</sup> primaire.

---

<sup>2</sup> Alexithymie : incapacité de reconnaître ses propres émotions et celles d'autrui.



Olweus (1999) observe que les harceleurs sont plus agressifs que les autres élèves. Ils sont plus forts physiquement, mais également plus sûrs d'eux-mêmes et éprouvent très peu d'empathie envers leur victime.

Bellon et Gardette (2012) précisent qu'il existe un manque d'empathie chez la plupart des harceleurs.

Piquet (2017), quant à elle, s'intéresse plutôt au côté relationnel du harcèlement. Selon ses observations, « le harceleur est plus obsédé par sa popularité propre que par une quelconque volonté de nuire. Il a besoin d'une victime pour asseoir son pouvoir. Il s'agit donc plus d'un trouble de la relation que d'un trouble intrapsychique» (p. 62).

Il n'existe pas réellement de profil type définissant le harceleur. Je constate tout de même que ces études font ressortir certains points communs, comme des difficultés d'ordre relationnel qui ne permettent pas aux harceleurs d'entrer en contact de manière appropriée avec les autres élèves. Mais ces études mettent également en évidence plusieurs différences, surtout dans la manière d'envisager la problématique. Pour certaines, c'est la relation qui est en jeu et pour d'autres, c'est le psychisme même du harceleur qui est en cause. Je comprends donc que le point de vue que l'on peut avoir sur le harceleur impliquera une prise en charge différente. Pour certaines, il s'agira dans un premier temps de soigner la relation et pour d'autres, de soigner le comportement du harceleur.

Cependant, ces points de vue me permettent tout de même de déterminer quelques caractéristiques du harceleur : Il manque d'empathie. Il n'éprouve pas ou peu de culpabilité. Il n'a pas conscience de la souffrance de l'autre ou il apprécie de voir la souffrance de l'autre. Il se sent légitimé par le groupe. Il est lui-même en grande souffrance et il harcèle pour éviter de l'être et pour exprimer son malaise.

#### *1.2.4.2 La victime*

Nous l'avons vu plus haut, le harcèlement scolaire se nourrit de la vulnérabilité de chacun. De ce fait, n'importe quel élève est susceptible d'être harcelé.

Selon Bellon et Gardette (2012), un profil type de victime n'existe pas. Cependant, la victime ressent de la difficulté à se défendre à un moment donné.

Les diverses études effectuées à ce sujet montrent que « l'enfant harcelé est incapable de se défendre, ce qui augmente la puissance de l'enfant harceleur, lequel ne prend aucun risque à continuer » (Piquet, 2017, p. 65). Le fait d'être vulnérable peut donc être un trait de caractère de la victime de harcèlement scolaire. Il n'est pas le seul.

En effet, selon Saint-Pierre (2013), certains élèves sont victimes de harcèlement en raison de leur différence. Plusieurs caractéristiques qui les distinguent des autres, les rendent différent, envié ou vulnérable. Il peut s'agir :

- De l'apparence physique : petite ou grande taille, obésité ou très petit gabarit, traits du visage, couleur de cheveux, couleur de peau, style vestimentaire ;
- D'une orientation homosexuelle ;
- D'un handicap, qu'il soit moteur, sensoriel ou intellectuel, ou d'une condition médicale telle que les allergies alimentaires ou un autre problème de santé ;
- De traits de personnalité ou de manières de se comporter : timidité, difficultés sur le plan des habiletés sociales, tics, anxiété excessive, agitation et hyperactivité ;
- De caractéristiques sociales telles que l'origine ethnique, culturelle ou socio-économique, ou d'une appartenance religieuse qui est marginale par rapport au milieu dans lequel vit l'enfant ;
- De toute autre caractéristique qui distingue l'enfant du groupe : les « bollés », élèves très studieux qui ont de très bons résultats scolaires, ou, inversement, ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage (p. 32-33).

Je constate que quiconque peut devenir un jour victime de harcèlement. La moindre différence ou le moindre moment de vulnérabilité peut servir de prétexte au harceleur. Cependant, ces pratiques touchent davantage les enfants particulièrement timides, peu sûrs d'eux, influençables et vulnérables. Les enfants ayant une bonne estime d'eux-mêmes et de leurs camarades seraient moins influençables, car moins fragiles.

Il est intéressant également de souligner que par peur de représailles ou à cause d'un sentiment de honte ou de culpabilité, les victimes restent souvent dans le silence, n'osant pas en parler à une personne extérieure.

#### *1.2.4.3 Les témoins*

Il existe trois types de témoins. Le témoin actif encourage les harceleurs et devient à son tour violent envers la victime. Le témoin passif, quant à lui, ne se prononce pas et ferme les yeux dans le but d'être le plus invisible possible. Finalement, le témoin agissant adopte un rôle déterminant en alertant un adulte (enseignant, médiateur, etc.) ou en défendant la victime (Bellon & Gardette, 2013).

Les témoins jouent un rôle important et sont indispensables au harceleur. Sans spectateurs, le harceleur n'a pas de moyens d'asseoir son influence sur le groupe. La plupart des témoins ont un sentiment d'insécurité. Ils ont peur de devenir eux-mêmes victimes et cela les pousse parfois à mal se conduire envers ces dernières ou à fermer les yeux, cela dans le but de maintenir leur position au sein du groupe et d'échapper au harcèlement. Ce passage à l'acte s'accompagne de culpabilité et de mauvaise conscience de ne pas avoir dénoncé les faits.

Il est évident que l'attitude des témoins est déterminante pour faire stopper le harcèlement ou au contraire le renforcer.

#### **1.2.5 Les conséquences**

J'ai évoqué plus haut quelques caractéristiques essayant de définir le profil type de l'élève harcelé et de l'élève harceleur. J'aborde à présent les différentes conséquences que le harcèlement peut provoquer chez les différents acteurs.

Il est bien reconnu que le harcèlement est susceptible d'engendrer de graves conséquences sur l'enfant qui en est la cible. Le harcèlement provoque des situations menaçantes et déstabilisantes de manière chronique, ce qui engendre un stress pour la victime. Des études démontrent que ce stress provoque la production d'hormone du stress, le cortisol.

Le taux de cortisol est anormalement élevé ou anormalement bas chez les victimes de harcèlement [...] Que le taux soit trop haut ou trop bas, ce déséquilibre chronique provoque des effets susceptibles d'être nocifs à long terme, entraînant des problèmes de santé physique (maladies cardiovasculaires, diabète, problème sur le plan du système immunitaire) et psychologique (dépression, anxiété) (Saint-Pierre, 2013, p. 41-42).

Saint-Pierre (2013) démontre que « la victimisation durant l'enfance et l'adolescence est susceptible d'avoir des effets à long terme et d'affecter la qualité de vie à l'âge adulte » (p.45). Il nous propose une liste des différentes conséquences du harcèlement sur la victime :

- La honte
- Le sentiment de culpabilité
- Le sentiment d'impuissance
- L'anxiété : frayeurs, peurs et angoisses
- La tristesse et les réactions dépressives
- Les comportements d'automutilation et d'autoagression
- Les pensées et les gestes suicidaires
- La colère et les réactions d'agressivité
- Les difficultés d'adaptation sociale
- Un rapport négatif à l'école

Cette liste démontre l'importance de se préoccuper des victimes de harcèlement. Effectivement, cela nous apprend que les conséquences sont nombreuses et peuvent être d'ordre physique et/ou d'ordre psychologique. Il est dès lors extrêmement important d'avoir à l'esprit qu'un stress découlant du harcèlement peut perturber le taux de cortisol de la victime et ainsi provoquer chez elle des symptômes physiques ou psychologiques graves. De plus, cette liste démontre également que les victimes peuvent en souffrir sur le long terme. Ces conséquences néfastes étant démontrées, elles légitiment la nécessité d'une bonne prise en charge pour les victimes.

Le fait que St-Pierre souligne que les victimes de harcèlement peuvent parfois avoir des réactions de colère et d'agressivité est intéressant, car il peut induire l'adulte en erreur, pensant que ce comportement peut être d'ordre harcelant, alors qu'il est d'ordre défensif.

Ces effets néfastes sont bien reconnus sur les élèves harcelés. Cependant, les effets du harcèlement sur le harceleur lui-même sont moins connus. « Ce type de comportement indique la plupart du temps la présence de problèmes importants [...] Le jeune intimidateur est à risque de développer d'importants problèmes de santé mentale et d'intégration sociale »(Saint-Pierre, 2013, p. 72).

Saint-Pierre (2013) nous propose également une liste des différentes conséquences du harcèlement, mais cette fois-ci ayant effet sur le harceleur lui-même :

- Faible estime de soi, dépression et suicide
- Troubles de la conduite
- Problèmes judiciaires et légaux
- Démotivation et abandon scolaire

Je constate que, tout comme la victime de harcèlement, le harceleur peut souffrir de dépression et avoir des pensées suicidaires. De plus, le rapport à l'école est négatif. Ces éléments-ci, étroitement liés au fait que les victimes peuvent avoir des comportements agressifs, justifient la complexité de diagnostiquer un cas de harcèlement et de comprendre qui en est victime et qui en est harceleur. Ces informations justifient également la nécessité de prendre en charge l'élève harceleur.

### **1.2.6 Le rôle de l'école et les moyens à disposition pour prévenir**

Nous avons vu plus haut que le rôle de l'école, et plus spécifiquement des enseignants, est de développer un bon climat scolaire permettant aux élèves de se sentir suffisamment à l'aise pour entrer dans les apprentissages. En voici une définition qui en fait un portrait complet :

Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école (Debarbieux, *et al.*, 2012, p. 3).

Cette définition nous apprend que le climat scolaire implique un certain nombre de facteurs, dont il faut tenir compte si l'on veut tenter de l'améliorer. Ces facteurs sont les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique, les règles de vivre ensemble et le sentiment d'appartenance.

Selon Debarbieux, *et al.* (2012), le climat scolaire positif favorise la diminution du harcèlement :

Les recherches montrent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être, et qu'il joue un rôle prépondérant dans la prévention de la violence. Un climat scolaire positif agit de manière favorable sur les états dépressifs, les idées suicidaires et la victimation. Un climat scolaire positif est également associé à la réduction : des agressions et de la violence ; du harcèlement ; du harcèlement sexuel. (p. 8)

En effet, favoriser un climat de classe positif et promouvoir une formation à la citoyenneté pourra développer les compétences sociales des élèves, ce qui entraînera par la suite une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence. Ceci par le fait que les élèves auront acquis des compétences pour gérer eux-mêmes des conflits (Debarbieux, *et al.*, 2012). Ces aspects-là du savoir-être, que l'on retrouve dans la formation générale, sont souvent mis de côté au profit d'autres matières, sous prétexte d'un manque de temps. Or, Debarbieux, *et al.*, (2012) semblent dire qu'il vaut la peine de prendre le temps de développer ces compétences sociales, car des bénéfiques, tant au niveau scolaire à proprement dit, qu'au niveau des relations humaines, se feront sentir.

Il est intéressant de relever le lien étroit entre le climat scolaire et le harcèlement scolaire. Les activités agissant sur le climat scolaire sont donc à favoriser. Pour ce faire, chaque enseignant peut développer des interventions éducatives permettant la communication, la collaboration et l'entraide. Le PER donne des indications à ce propos dans les rubriques de la formation générale. De plus, il existe également beaucoup d'associations qui en font la promotion. Dès lors, la prévention du harcèlement à l'aide de ressources permettant de travailler le climat scolaire me semble un moyen idéal pour permettre d'éviter un maximum des situations de harcèlement.

C'est dans les années 1980 que Dan Olweus fut le premier à proposer un programme de prévention du harcèlement scolaire. Il a obtenu des résultats spectaculaires : les phénomènes de harcèlement ont diminué d'environ 50 à 70% sur une population de 2500 élèves. Son programme a été repris dans de nombreux pays. Il repose sur quelques principes clés :

- Ne tolérer aucune violence
- Constituer une communauté d'adultes (enseignants, parents, personnel de vie scolaire...)
- L'action d'adultes réellement impliqués doit être juste

Concrètement, il s'agit de...

- ... définir des règles démocratiques claires et justes
- ... impulser une dynamique de groupe et la réguler
- ... apprendre aux élèves à débattre
- ... apprendre aux élèves à exprimer leurs points de vue et à réguler les émotions (Catheline, 2015)

Catheline (2017) constate que « le fait d'être empathique et non alexithymique éloigne du harcèlement » (p.66). Selon elle, la capacité de comprendre ses émotions et celles d'autrui protégerait du harcèlement. Toutes les situations permettant aux élèves de prendre conscience et de nommer leurs émotions favoriserait la prévention du harcèlement. Tous les jeux de rôle ou ayant un lien avec les émotions sont à favoriser. Une thèse de Catheline (2017) portant sur la prévention du harcèlement avait pour objectif de « mettre en évidence l'intérêt de l'utilisation d'un jeu sollicitant les émotions » (p. 66). Ce jeu s'appelle « *Feelings* ». Les résultats de son étude montrent un recul de l'alexithymie et une augmentation de l'empathie sous l'effet du jeu en classe.

Comme moyen de prévention, Tisseron (2012) propose le « *jeu des 3 figures* ». C'est un jeu de rôle permettant aux élèves d'occuper successivement la place de victime, d'agresseur et de témoin. Ce jeu permet l'apprentissage de compétences relationnelles et améliore la vie de classe en réduisant les tensions.

Lors de sa conférence du 27 mars 2019 à Bienne, le centre d'Accompagnement et de Prévention pour les Professionnel-le-s des Établissements Scolaires (CAPPEs) de Neuchâtel propose quelques pistes permettant la prévention du harcèlement dans le milieu scolaire :

- Développer l'empathie au sein de la classe, de l'établissement (par la médiation par les pairs, les conseils de classe...)
- Proposer des activités autour du respect des différences
- Développer des règles de vie claires et connues de tous
- Travailler avec un questionnaire sur le bien-être des élèves

Toutes ces propositions, faisant état de différentes études dans le domaine du harcèlement, démontrent que la prévention peut fonctionner. En proposant des règles de vie claires et connues, des activités favorisant l'empathie et la collaboration et en apprenant aux élèves à savoir s'exprimer, l'enseignant a un grand rôle à jouer. Je souligne également que toutes ces activités ne seront pas seulement utiles dans la prévention du harcèlement, mais permettront également aux élèves de grandir et d'avoir confiance en eux.

Au-delà de la prévention, le rôle des enseignants consiste aussi à échanger avec leurs collègues ; établir un esprit d'école orienté sur le respect des différences ; ouvrir le dialogue sur ces thèmes ; avoir de bons liens avec les familles et tous les acteurs gravitant autour des élèves et à être attentif aux signes, en ayant une attention particulière face à tout changement de comportement.

Ces signes peuvent être de plusieurs ordres. Romano (2015) en propose une liste très étoffée, dont je n'ai choisi de présenter ci-dessous que certains aspects me semblant les plus pertinents pour les enseignants :

- **La relation avec les pairs** (les pairs parlent de lui de façon négative. Il est souvent bousculé, n'a pas de camarades dans la classe, personne ne veut lui transmettre les devoirs, n'est jamais invité aux anniversaires, recherche le contact parmi les plus jeunes élèves)
- **La relation avec les enseignants** (recherche le soutien permanent des enseignants, accapare l'adulte pour éviter de rester seul)
- **Positionnement dans la classe** (tente de se mettre au premier rang le long du mur pour éviter une agression au moins d'un côté)
- **Activité dans la classe** (solitaire, il se retrouve seul pour les exposés, est chahuté par les élèves dès qu'il participe, arrête de participer en cas de menaces)



- **Matériel scolaire** (dit oublier ses affaires alors qu'on les lui a volées, matériel régulièrement endommagé)
- **Affaires personnelles** (vêtements abîmés, matériel cassé)
- **Récréation** (est seul dans la cour, cherche à rester auprès d'adultes, ses goûters sont saccagés ou volés)
- **Arrivée et départ de l'école** (arrive à la dernière seconde, se précipite pour sortir, les parents l'accompagnent en voiture et attendent l'ouverture des portes avec lui, peut développer des troubles anxieux scolaires, ne veut plus venir à l'école)
- **Résultats scolaires** (décroche ou a des résultats qui baissent)

Le rôle des enseignants est également de pouvoir agir en cas de harcèlement. Il n'existe pas de protocole concret et efficace pour prendre en charge un cas de harcèlement. Cependant, Romano (2015) fait une liste de recommandations sur la base du programme conçu par Olweus :

- L'attention à porter à l'accueil de l'élève victime
- L'attention à porter aux éventuels témoins
- L'attention à porter à la prise en charge de l'élève supposé auteur
- La rencontre avec les parents de chacun des élèves impliqués
- Les décisions des mesures de protection et des mesures de sanction
- Les suivis post-événements

Ces recommandations sont intéressantes, car elles permettent une marge de manœuvre dans l'accompagnement des élèves dans cette problématique. Cette marge laisse néanmoins un espace à certaines initiatives pouvant être maladroites et augmentant ainsi la souffrance des victimes (confrontation entre la victime et son harceleur). Il s'agit donc d'être vigilant et d'y réfléchir avant d'y être confronté. Ces stratégies sont dans l'idéal à planifier et à discuter au sein de l'établissement scolaire complet. Elles rappellent également le fait de porter son attention sur tous les protagonistes en jeu et non pas seulement sur la victime ou sur le harceleur.

Les recommandations ci-dessus sont de véritables sources de compréhension permettant non seulement de prendre conscience des signes pouvant nous alarmer, mais également donnant

des pistes de réflexion pour proposer des mesures préventives et des protocoles de prise en charge.

Je constate avec intérêt que le rôle des enseignants dans cette dynamique complexe se situe à plusieurs niveaux. Il s'agit, dans un premier temps, de prendre conscience de ce phénomène et d'en connaître les tenants et les aboutissants. Ensuite, il s'agit de proposer des activités de prévention favorisant le climat de classe positif et donnant des pistes sur la manière d'agir et de réagir en cas de harcèlement. Pour finir, il convient de réfléchir à des stratégies à mettre en place au sein de son établissement scolaire, avec la participation de tout le corps enseignant et de la direction. De surcroît, je souligne, une fois de plus, que la prévention a fait ses preuves, les études le démontrent et nous apprennent qu'il vaut mieux prévenir que guérir.

## **1.2.7 Programmes de lutte contre le harcèlement au niveau politique**

### *1.2.7.1 Les méthodes*

Diverses méthodes existent pour lutter contre le harcèlement.

La méthode Pikas, qui concerne surtout les harceleurs. Il s'agit de les rendre acteurs du retour au bien-être de la victime par une série de rencontres entre les adultes de l'établissement et les harceleurs pris individuellement. Cela prend du temps, mais plus de 70% des cas de harcèlement sont résolus grâce à cette technique.

Le programme KiVa, qui se concentre sur les élèves témoins de harcèlement. Il invite ces élèves témoins à briser le silence. Tous les deux ans, 20 heures de cours sont consacrées à la sensibilisation des élèves. Le taux de résolution est de 85%.

La méthode Piquet, qui se concentre sur les victimes. Elle préconise d'apporter aux victimes les réflexes nécessaires pour résoudre elles-mêmes le problème de harcèlement.

### *1.2.7.2 Et en Suisse que se passe-t-il ?*

Le harcèlement est pris au sérieux et diverses actions sont proposées afin de le prévenir ou de donner des pistes pour réagir, mais aucun programme de lutte contre le harcèlement n'est

mis en place officiellement. Cependant, la Confédération, les cantons et les communes mettent en œuvre le programme national de prévention Jeunes et violence, consacré à toute sorte de violence pouvant être vécue par les enfants, autant à l'école qu'à la maison.

Ce programme se fonde sur quatre axes d'action : la constitution d'une base de connaissances pour la prévention de la violence, un vaste transfert de connaissances tournées vers la pratique, la création de structures durables pour la mise en réseau et l'amélioration de la coordination des mesures de prévention, d'intervention et de répression. (Réseau d'écoles21, 2014)

Sur son site, Réseau d'écoles21, sur mandat de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS), du programme national Jeunes et violence et du Fonds suisse pour des projets de protection de l'enfance, propose un rapport faisant état du savoir actuel sur l'efficacité des approches en lien avec la prévention de la violence. Ce rapport propose un aperçu de plusieurs approches préventives, dont une partie est spécialement dédiée au harcèlement scolaire à l'école.

Ce rapport nous apprend qu'en Suisse, seules quelques écoles ont introduit des programmes englobant à la fois la prévention et l'intervention, et intégrant la prévention du harcèlement dans le quotidien scolaire. Il n'existe pas de programme clé en main ou de méthode concrète, mais des recommandations sont données afin de réduire l'ampleur de ce phénomène :

- Adoption d'une approche globale intégrant l'ensemble de la communauté scolaire
- Intensité suffisante (dosage) et qualité de mise en œuvre des interventions
- Application rigoureuse de règles et de pratiques de gestion des classes
- Inclusion de composantes visant à améliorer la surveillance sur les espaces de récréation et dans l'enceinte des établissements
- Transmission aux parents d'informations sur le harcèlement et la victimisation

Malgré l'existence des méthodes de lutte les plus connues citées ci-dessus, il est intéressant de constater qu'en Suisse, aucun programme officiel n'a été mis en place, bien que la Confédération se soucie de ce phénomène. Chaque canton est libre de mettre en place sa propre stratégie d'action. Cependant, je remarque que malgré les recommandations et les différents projets mis en place autour du bien-être de l'enfant, très peu d'écoles ont intégré

une thématique telle que la lutte contre le harcèlement dans l'enceinte de leur institution. Je constate également un manque important de statistiques à ce sujet. Mise à part l'étude valaisanne citée plus haut, je n'ai trouvé aucune autre statistique démontrant la victimisation.

### 1.2.7.3 Qu'en est-il dans le canton du Jura ?

Le canton du Jura n'a pas de réel programme de prévention du harcèlement. Au travers de différents articles de loi, le rôle de l'école et des enseignants est mis en évidence. Ceux-ci assurent le bon développement de chaque élève et son épanouissement au sein de l'école. De plus, la législation cantonale, à travers ses divers services (SEN<sup>3</sup>, COSP<sup>4</sup>, POC<sup>5</sup>, SAS<sup>6</sup>, APEA<sup>7</sup>), propose un soutien par le biais de personnes-ressources, formées pour la prise en charge de situations de ce type. En voici une liste exhaustive :

- Des policiers
- Des psychologues scolaires
- Des médiateurs
- Des médecins
- Des directeurs d'école
- Des enseignants

Les enseignants du canton du Jura peuvent trouver des solutions de prévention et de remédiation auprès de ces personnes-ressources, mais sont également libres de s'inspirer d'approches ayant fait leurs preuves, telles que mise à disposition sur les bases de données de « Jeunes et violence », « Réseau d'écoles21 » et « Mieux vivre ensemble à l'école ».

De plus, selon une information reçue du service de l'enseignement du canton du Jura, éditée par Monnot Gerber le 7 février 2020, différents textes légaux encadrent les prises en charge d'élèves en difficulté. L'extrait ci-dessous est tiré d'un document, actuellement en cours de révision, qui se nomme « *Les enseignants face aux cas de maltraitance* ». La première partie de ce document traite de la problématique de la maltraitance au sens large, mais sous le titre

---

<sup>3</sup> Service de l'enseignement (SEN)

<sup>4</sup> Centre d'orientation scolaire et professionnelle et psychologie scolaire (COSP)

<sup>5</sup> Police cantonale (POC)

<sup>6</sup> Service de l'action sociale (SAS)

<sup>7</sup> Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA)

« *L'auteur suspect de maltraitance est un pair (autre enfant ou adolescent) ...* » le harcèlement scolaire y est régi.

En voici un extrait qui propose un protocole d'action en cas de harcèlement :

**L'auteur suspect de maltraitance est un pair (autre enfant ou adolescent) ou un adulte sans lien avec la cellule familiale :**

Dans ces cas, il faut :

- informer la direction de l'établissement;
- avertir les parents de la victime :
  - Les informer de leurs devoirs : leur rappeler qu'en leur qualité de parents, ils doivent notamment diriger l'éducation de leur enfant en vue de son bien (article 301 du Code civil), favoriser et protéger son développement corporel, intellectuel et moral (article 302 du Code civil).
  - Les informer de leurs droits : ils peuvent s'adresser à l'APEA pour signaler les faits ainsi qu'au centre LAVI, quai de la Sorne 22, 2800 Delémont, tél. 032 420 81 00, qui leur fournira notamment des conseils psychologiques et légaux ;
- signaler le cas à l'APEA, à moins que les parents ne se chargent de l'ensemble des démarches.

### **1.3 Questions de recherche et objectifs de recherche**

La partie précédente m'a permis de mettre en évidence la définition du harcèlement, la compréhension de la dynamique du harcèlement avec ses différents protagonistes ainsi que la mise en lumière des conséquences sur ces différents acteurs. De plus, le rôle de l'école et les différents moyens de prévention et de prise en charge proposés sont également mis en avant, ainsi que les programmes proposés dans la lutte contre le harcèlement.

Force est de constater que la prévention est un moyen qui a déjà fait ses preuves, mais qu'en Suisse et spécifiquement dans le canton du Jura, rien n'est officiellement mis en place. Les statistiques manquent également.

Pour prévenir le harcèlement, il est évident qu'il faut travailler sur la relation avec autrui et sur l'empathie. Tous les outils et les activités permettant de faire ce travail seront favorables à la

création d'un meilleur climat. Je constate également que notre rôle en tant qu'adulte et enseignant consiste à connaître la dynamique du harcèlement, à comprendre tous les enjeux qui se cachent derrière et à proposer des activités permettant de donner un cadre de travail sécurisant aux élèves. De cette manière, ils entreront plus efficacement dans les apprentissages.

### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Après l'étude de la question, je constate que la problématique du harcèlement est très vaste et complexe. Je me questionne quant à la présence de harcèlement dans les différents lieux scolaires de la région. Aucune statistique n'ayant traité de ce sujet, je décide d'orienter ma recherche dans ce sens avec une première question :

***Quelle est la prévalence du harcèlement et quels sont les types de harcèlement dans les écoles jurassiennes ?***

Venant du canton du Jura, j'oriente ma recherche dans une école de la vallée de Delémont. J'estime que l'enquête à un plus grand niveau serait trop vaste pour moi seule, mais pourra éventuellement être un tremplin pour une enquête de plus grande envergure.

Aucun programme n'étant mis en place au niveau politique dans le canton du Jura, je me questionne sur le fait de savoir si les enseignants ont suffisamment de ressources pour traiter ce sujet dans leurs classes, autant en termes de prévention, qu'en termes de prise en charge. Le cas échéant, quelles sont les techniques utilisées afin de prévenir le harcèlement au sein de leurs classes et de quelle manière ils ont pris en charge des cas de harcèlement. Ma deuxième question de recherche est la suivante :

***Comment les enseignants et la direction d'une école jurassienne se représentent-ils, préviennent-ils et prennent-ils en charge le harcèlement et quels sont leurs besoins en la matière ?***

Afin de répondre à mes questions, je procède à une enquête auprès d'un échantillon d'élèves et d'enseignants d'une école de la vallée de Delémont. Ma méthodologie est développée au chapitre 2.

### **1.3.2 Objectifs de recherche**

Cette recherche a pour but de me familiariser avec cette thématique. Je pense en effet que cette sensibilisation me permettra d'être mieux armée pour prévenir ce phénomène et le cas échéant, agir et réagir adéquatement en fonction des enjeux qui se cachent derrière.

Mon étude a également deux objectifs. Le premier est de proposer un état des lieux du nombre de cas de harcèlement dans l'école. Ceci dans le but de comprendre de quelle manière il est perçu et vécu par les élèves et les enseignants, mais également d'analyser le type de harcèlement en jeu selon les situations.

Le deuxième objectif de cette recherche est de permettre de répertorier les moyens utilisés par les enseignants du terrain. Ceci dans le but d'évaluer l'impact de la prévention, mais également de comprendre de quelle manière ils ont pris en charge des cas de harcèlement.

Finalement, elle offre également l'opportunité de faire acte des représentations, besoins et lacunes en la matière tant au niveau des professionnels de l'enseignement qu'au niveau des élèves, des politiques ou de la formation.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

Dans ce chapitre, je présente la démarche effectivement mise en œuvre pour récolter des données sur le terrain. La méthodologie de recherche est une succession logique, cohérente et singulière d'opérations effectuées dans un environnement de recherche déterminé (Tomamichel & Clerc, 2005).

Il s'agit de définir ici la stratégie d'investigation choisie et mise en place, afin d'expliquer toute la procédure de recherche permettant de collecter et d'analyser les données, dans le but de répondre à mes questions de recherche ainsi qu'à mes objectifs.

### **2.1 Fondements méthodologiques**

#### **2.1.1 Recherche qualitative et quantitative**

Il existe deux types de recherche. La recherche qualitative et la recherche quantitative. Pour mon travail, j'ai choisi de les utiliser toutes les deux en parallèle. Je vais effectuer une enquête ayant une approche qualitative avec des entretiens faits auprès du corps enseignant et de la direction, mais également une enquête ayant une approche quantitative par des questionnaires prévus pour les élèves.

La recherche qualitative met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif (Pinard, Potvin & Rousseau, 2004, p. 61).

La recherche qualitative a pour but de comprendre ou d'expliquer un phénomène. Elle s'appuie sur des données obtenues par observation ou par entretien. Ces données sont ensuite interprétées et exprimées avec des mots. La signification des réponses obtenues fait sens pour ce travail, me donnant effectivement accès aux représentations et au vécu des personnes interrogées.



Quant à la recherche quantitative, elle a pour but de démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Les données obtenues sont exprimées sous forme chiffrée. La récolte de données quantitatives se fait par sondage ou par questionnaire. Les réponses donnent accès à l'expérience des répondants et permettent de quantifier certains aspects de la thématique, comme la prévalence des cas ou le type de harcèlement.

L'approche quantitative met l'accent sur l'expérience mesurée, rendue objective par la mesure, de plusieurs individus dans leurs transactions avec l'environnement. La compréhension et la recherche de sens sont motivées par la recherche de l'explication ou de relations causales (Pinard, *et al.*, 2004, p. 61).

Même si pour certains scientifiques, ces deux démarches ne sont pas compatibles, pour d'autres, la mixité de ces approches procure une complémentarité, offrant une perspective permettant de saisir davantage la complexité de la réalité (Pinard, *et al.*, 2004).

Le choix de cette méthodologie dite mixte permet « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (Moss, 1996, p.22, cité par Karsenti, 2006, p.4).

Ces deux recherches offriront ainsi une vue d'ensemble de la situation et me permettront de tisser des liens entre le vécu du corps enseignant, de la direction et l'expérience des élèves.

### **2.1.2 Démarche descriptive et compréhensive**

Quatre types de démarches sont envisageables. La démarche descriptive, la démarche compréhensive, la démarche explicative et la démarche d'innovation.

Ma recherche s'oriente vers deux démarches distinctes, mais à mon sens, complémentaires. Une démarche descriptive et une démarche compréhensive. Je souhaite non seulement tracer le portrait d'un phénomène, mais également le comprendre. Les données récoltées seront ainsi liées entre elles pour le décrire et permettront de lui donner du sens.

L'enquête descriptive a comme principale fonction de décrire une situation, de répondre à un besoin d'information [...] la démarche en coupe instantanée fournit la photographie d'une situation à un moment donné (Vilatte, 2007, p. 6).

Selon Dayer et Charmillot (2007), la démarche compréhensive a comme caractéristique d'envisager la personne en tant qu'acteur et met à jour les significations que chacun d'entre nous attribue à sa propre action. Leurs propos s'appuient sur la définition de Schurmans (2003) :

Si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux -, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autres parts, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes (p. 57).

La perspective compréhensive, liée à la démarche descriptive, met en avant la complexité de l'humain et le rapport que chacun a face à son propre vécu. Cette vision me permettra de donner du sens et du relief à mon analyse.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Récolte des données**

Ayant choisi deux types de recherche, mes données seront récoltées à l'aide de deux outils bien distincts. Le choix de mes outils doit aller dans le sens des démarches évoquées ci-dessus.

De ce fait, l'entretien est l'outil choisi pour récolter des données qualitatives. L'entretien permet de recueillir le témoignage verbal de personnes ; ses questions abordent des réalités plus personnelles que ne le fait un questionnaire (Lamoureux, 2000 cité par Pasche-Gossin, 2019). Il permet de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoir-Zajc, 2009 cité par Pasche-Gossin, 2019).

Ces citations justifient que le choix de l'entretien est pertinent dans ma recherche. Toutefois, il existe plusieurs types d'entretien de recherche dont voici une liste non exhaustive (Pasche-Gossin, 2019) :

- L'entretien directif dans lequel les questions et l'ordre des questions sont planifiés à l'avance
- L'entretien non directif dans lequel ni les questions ni leur ordre d'apparition ne sont prévus
- L'entretien semi-directif dans lequel certaines questions sont planifiées. La personne interrogée est toutefois libre d'aborder d'autres aspects du sujet.

L'entretien me semblant le plus approprié à ma recherche est l'entretien semi-directif.

Il cherche à obtenir des données qui reflètent réellement les connaissances, pensées et émotions du répondant. [...] Ces données sont plus fiables parce que l'entretien est peu directif. D'une certaine façon, on peut dire que dans l'entretien semi-directif centré, le chercheur « obtient les réponses sans poser les questions » (Romelaer, 2005, p. 134).

Cela prouve que le choix de ce type d'entretien pour récolter des données qualitatives pour ma recherche est pertinent. Il me permettra d'obtenir des réponses plus fiables et en lien avec les réelles connaissances, pensées et émotions des répondants. De plus, pour Romelaer (2005), l'entretien semi-directif garantit l'absence de biais, car il influence très peu les répondants. Cela va dans le sens d'une bonne scientificité, à condition que le chercheur reste neutre dans sa formulation.

Dans le but de récolter des données quantitatives, mon choix s'est tourné vers l'utilisation du questionnaire. Il est une « méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer des faits » (Vilatte, 2007, p. 3).

Cet outil, permettant de recueillir le témoignage de personnes, mesure des comportements ou des attitudes de manière écrite (Lamoureux, 2000 cité par Pasche-Gossin, 2019). Cela atteste également que le choix du questionnaire est tout à fait en accord avec la méthodologie de ma recherche.

Selon Vilatte (2007), cette méthode s'applique à un échantillon suffisamment nombreux pour rendre valide ses résultats. Les réponses ainsi obtenues sont considérées comme étant fiables.

Ce dispositif étant moins stigmatisant, il me permettra d'obtenir les opinions des répondants de manière moins éprouvante que par le biais de l'entretien. Il permet également de consulter un plus grand nombre de personnes. Les résultats ainsi obtenus me seront utiles pour mesurer le vécu des élèves face au harcèlement et les analyser pour en tirer des significations.

### **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Afin de mieux cerner le thème et de cibler les questions à poser dans mon questionnaire ou lors de mes entretiens, j'ai effectué diverses recherches en sus des recherches effectuées pour la problématique.

J'ai pris contact avec l'association TaK TiQ. Cette association a pour but de former les enseignants de Suisse romande à lutter contre le harcèlement. Suite à cet entretien, j'ai décidé de cibler ma recherche sur les différents sites d'une école d'un même lieu, dans le but de rendre compte de la dynamique de harcèlement, à la lumière des acteurs fréquentant la même institution.

J'ai suivi un cours de formation continue de deux jours avec Emmanuelle Piquet. Psychopraticienne en thérapie brève, elle s'intéresse particulièrement à la résolution de problèmes relationnels tels qu'on peut les trouver dans les cas de harcèlement. Elle préconise avant tout de donner les armes nécessaires aux enfants harcelés, afin qu'eux-mêmes puissent se sortir seuls de cette dynamique.

Après plusieurs échanges téléphoniques et plusieurs courriels, l'institution scolaire contactée m'a donné son accord pour interroger ses enseignants et la direction, ainsi que pour distribuer le questionnaire aux élèves. La direction et un membre du corps enseignant de ladite école se sont chargés de transmettre les informations nécessaires aux enseignants.

### 2.2.2.1 Les entretiens

Afin d'avoir des réponses à mes questions de recherche et pour avoir accès aux représentations des enseignants et de la direction, un guide d'entretien a été préparé (ANNEXE 1).

Le guide de l'interviewer est la liste des thèmes auxquels l'interviewer s'intéresse, thèmes sur lesquels il est susceptible d'effectuer ses relances. Il doit comporter les thèmes jugés pertinents par la littérature de recherche, [...] par rapport à la problématique du chercheur [...]. Les thèmes de ce guide sont un aide-mémoire qui signale au chercheur tous les éléments sur lesquels il essaiera d'amener le répondant à s'exprimer de façon approfondie.[...] (Romelaer, 2005, pp. 112-113).

Mon guide d'entretien est construit selon les 5 thèmes principaux ci-dessous :

1. Connaissance du parcours de la personne interviewée
2. Connaissances et représentations du harcèlement
3. Rôle de l'enseignant et/ou de la direction face au harcèlement
4. Les moyens de prévention
5. Les besoins, en termes de formation, des enseignants et/ou de la direction

Il est également tout à fait possible que le guide varie au fil des entretiens, selon les éléments apportés par les répondants.

À l'intérieur de chacun de ces thèmes se trouvent des questions ouvertes ainsi que des questions de relance. Selon Romelaer (2005), les relances doivent être soigneusement gérées afin que les données recueillies gardent leur caractère scientifique. Il faut dès lors créer des relances qui permettent des réponses reflétant réellement le vécu du répondant. Il propose alors de reformuler-résumer les propos des répondants ou d'inviter le répondant à approfondir un élément déjà évoqué.

Les entretiens seront enregistrés afin d'être retranscrits. Ceci me permettra d'être plus présente dans la conversation, sans ralentir la personne interrogée. Les enregistrements, une

fois retranscrits, seront détruits. Un contrat d'éthique (ANNEXE 2) sera signé par toutes les personnes interrogées.

En sciences humaines, la recherche agit nécessairement sur les personnes et les institutions ne serait-ce que parce qu'elle peut modifier leurs représentations de la réalité. [...] Il revient à chaque chercheur, à toute personne engagée dans une activité de recherche, de réfléchir [...] sur les problèmes éthiques rencontrés. (Code d'éthique de la recherche pour les HEP<sup>8</sup>, CDHEP<sup>9</sup>, 2002, p. 2)

La CDHEP (2002) a élaboré un code d'éthique précisant les principes généraux à appliquer à la recherche pour les HEP de Suisse romande et du Tessin. Ce code respecte les règles en vigueur dans la communauté scientifique et a sept principes généraux :

1. Respect des droits fondamentaux de la personne
2. Appréciation et limitation des risques
3. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche
4. Respect de la sphère privée
5. Utilisation des informations
6. Restitution des résultats de la recherche
7. Responsabilité personnelle et solidarité collective

Le choix du lieu et du moment propice à l'entretien sera laissé aux interviewés, afin qu'ils se sentent le plus à l'aise possible. Je serai toutefois vigilante à ce que nous soyons dans un endroit calme, afin que l'enregistrement soit audible et favorable à l'échange. Ces entretiens auront une durée approximative de 20 à 40 minutes.

---

<sup>8</sup> Hautes écoles pédagogiques (HEP)

<sup>9</sup> Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP)

### 2.2.2.2 Les questionnaires

Le questionnaire (ANNEXE 3) est majoritairement conçu avec des questions à choix multiple. J'ai fait le choix de ne pas dévoiler le thème de mon mémoire sur le questionnaire afin de ne pas guider les répondants dans leurs réponses.

Élaborer un questionnaire est le résultat de multiples phases. Il s'agit de formuler clairement la problématique et les objectifs de recherche pour arriver, après un prétest, au projet final du questionnaire (Vilatte, 2007).

La version qui sera soumise aux enquêtés comporte 20 questions, ayant parfois des sous-questions selon la réponse donnée. Ces questions me permettront d'avoir accès au vécu des répondants concernant plusieurs aspects du harcèlement (lieu, type de harcèlement, âge).

J'ai structuré mon questionnaire de manière à aborder les différents types de harcèlement. On y retrouve donc le harcèlement physique (coups, bousculades, tirage de cheveux) ; verbal (moqueries, insultes, ragots) ; social (rejet, intimidation) ; le vol et le cyberharcèlement.

De plus, pour avoir un indicateur de la répétition des agressions, j'ai établi des sous-questions pour chaque type d'agression. Dans ces sous-questions, je m'intéresse également aux lieux où les agressions ont été vécues ainsi qu'aux personnes les ayant commises.

À la fin du questionnaire, je m'intéresse à savoir comment les élèves ont réagi en cas d'agression et ce qu'ils conseillent de faire.

Les questionnaires ont été transmis aux élèves par leurs enseignants. Ils ont pu y répondre en classe. Avant de les distribuer aux élèves, une lettre (ANNEXE 4) a été transmise aux parents afin de les informer de ma démarche et d'avoir leur consentement.

### 2.2.3 Échantillonnage

Afin de répondre à mes questionnements, je dois « déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 46). J'ai fait le choix de cibler les acteurs d'une même institution scolaire, dans le but, comme explicité plus haut, de pouvoir faire des liens entre les représentations des uns et le vécu des autres.

Pour les entretiens, j'ai choisi de m'entretenir avec trois enseignants et un directeur, sur la base du volontariat. J'ai estimé qu'il n'était pas nécessaire de m'orienter vers un public spécifique, mais plutôt de m'entretenir avec les enseignants sensibles au sujet, peu importe le degré et le nombre d'années d'enseignement. Je pense que pour aborder un thème tel que celui qui m'intéresse dans ce travail, l'envie d'y participer est primordiale. Je précise également qu'un enseignant questionné a suivi 26 jours de formation sur le harcèlement scolaire avec Emmanuelle Piquet.

Dans le tableau ci-dessous, le profil de l'échantillonnage des entretiens est exposé. Je précise que pour une question d'anonymat, les prénoms inscrits dans ce document sont des prénoms d'emprunt.

Tableau 3 : Profil de l'échantillonnage des entretiens

Prénom	Années d'enseignement et fonction	Date	Heure	Temps	Lieu
Harry	20 ans / enseignant 7 ans / directeur	17.12.2019	16h30	24 min.	Sa classe
Ariane	5 ans / enseignante	19.12.2019	18h00	23 min.	Son domicile
Jules	18 ans / enseignant	10.01.2020	15h30	38 min.	Sa classe
Sarah	4 ans / enseignante	17.01.2020	15h30	31 min.	Sa classe

Pour les questionnaires, j'ai fait le choix d'orienter mon enquête auprès de tous les élèves de 8<sup>e</sup> Harmos de tous les sites de la même institution. Ainsi, ils pourront répondre aux questions à la lumière de tout leur parcours scolaire primaire. Non seulement, à leur âge (11-12 ans), ils



ont plus de possibilités d'avoir déjà été confrontés à une situation de harcèlement, mais ils vont également faire preuve de plus d'empathie que des enfants plus jeunes. En effet, à ce stade, l'enfant se trouve au niveau le plus avancé de l'empathie, qui est celui de l'empathie pour la condition générale d'une autre personne (Hoffman, 1984 cité par Daniel, 2008). De surcroît, les théories des stades du développement de l'enfant de Piaget démontrent qu'au stade des opérations formelles dans lequel ils se trouvent, les enfants de cet âge ont la capacité d'avoir un raisonnement abstrait sur certains concepts (Minder, 2008). Ils auront donc l'empathie et les facultés cognitives nécessaires pour répondre à mes questions.

L'échantillonnage des questionnaires comporte 115 élèves de 8H répartis dans six classes. Le tableau ci-dessous répertorie ces informations.

*Tableau 4 : Échantillonnage des questionnaires*

<b>Classe</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
<b>A</b>	8 garçons / 10 filles / 18 élèves
<b>B</b>	10 garçons / 8 filles / 18 élèves
<b>C</b>	12 garçons / 8 filles / 20 élèves
<b>D</b>	9 garçons / 11 filles / 20 élèves
<b>E</b>	7 garçons / 11 filles / 18 élèves
<b>F</b>	11 garçons / 10 filles / 21 élèves
<b>Totaux</b>	57 garçons / 58 filles / 115 élèves

## **2.3 Méthodes de traitement et d'analyse des données**

### **2.3.1 Traitement des données**

#### *2.3.1.1 Les entretiens*

Chaque entretien est retranscrit selon les règles suivantes :

- Les lignes de paroles sont numérotées.
- Mes questions sont précédées d'un **M** et écrites en caractères gras.
- Les paroles des répondants sont précédées de leur initiale d'emprunt et écrites en caractères normaux.
- La virgule (,) signifie une pause rapide dans une phrase. Le point (.) signifie une baisse d'intonation.
- Les rires ou autres comportements seront décrits entre parenthèses doubles. Par exemple, ((rire nerveux)), ((surprise)), etc.
- Le point d'exclamation (!) signifie une intonation significative.
- Le point d'interrogation (?) signifie une intonation interrogative.
- Les points de suspension (...) signifient une pause, un silence ou une phrase non terminée.
- Les mots parasites, tels que « heu », « ah », « mmmh », etc. ne sont pas retranscrits.
- Les raccourcis dus au langage oral sont restaurés à l'écrit. Par exemple, « eh ben » devient « eh bien », « nan » devient « non », « c'est pas » devient « ce n'est pas », etc.
- Les points d'interrogation suivis ((??)) signifient des passages incompréhensibles.
- Les indications en italique et entre parenthèse (*formation Piquet*) précisent des informations non dites lors de l'enregistrement.
- Les passages n'ayant pas de lien avec ma recherche ne seront pas retranscrits, car ils ne représentent pas d'intérêt pour les résultats.

Mes règles de transcription sont choisies dans le but de restituer le plus fidèlement possible le discours des interviewés, tout en évitant de surcharger les verbatim avec des paroles qui ne présentent pas d'intérêts pour mes analyses.

#### *2.3.1.2 Les questionnaires*

Dans un premier temps, les questionnaires sont triés en fonction du sexe des élèves. Ensuite, les réponses sont traitées à l'aide d'un tableau Excel avec un récapitulatif automatique, dans

le but d'établir des pourcentages et d'en faire des graphiques représentatifs. Chaque question est traitée.

Tableau 5 : Tableau Excel de saisie des données

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	numéro	Questionnaire			Question 1	Question 1.1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5
	Numéro de questionnaire	Genre	Age	N° de classe	1. J'accepte librement de répondre aux questions	1.1 Peux-tu me donner les raisons de ton refus ?	2. Est-ce que tu aimes aller à l'école ?	3. Est-ce que tu aimes aller à la récréation ?	4. Comment ça se passe pour toi dans la cour de récréation ?	5. Y a-t-il des moments où tu es triste ?
2										
3	1	garçon	12 ans	a	oui	.	Je n'aime pas du tout	J'adore	Foot, discussion, course poursuite	Quelques fois
4	1	garçon	12 ans	a	.	.	.	.	.	.
5	1	garçon	12 ans	a	.	.	.	.	.	.
6	1	garçon	12 ans	a	.	.	.	.	.	.
7	1	garçon	12 ans	a	.	.	.	.	.	.
8	1	garçon	12 ans	a	.	.	.	.	.	.
9	2	fille	13 ans	a	oui	.	Je n'aime pas beaucoup	J'aime bien	Bien, je discute avec mes amies.	Quelques fois
10	2	fille	13 ans	a	.	.	.	.	.	.
11	3	fille	12 ans	a	Oui	.	J'aime bien	J'adore	Bien, je m'amuse avec mes amies	Quelques fois

## 2.3.2 Méthodes d'analyse

Pour faire correspondre les données recueillies lors des entretiens et avec les questionnaires, je présente et interprète tout d'abord les résultats des entretiens, puis ceux des questionnaires.

### 2.3.2.1 Les entretiens

La méthode choisie pour analyser mes entretiens, est celle de l'analyse de contenu. Selon Romelaer (2005), « l'analyse de contenu consiste à identifier l'occurrence de thèmes dans un objet, par exemple dans une transcription d'entretien. » (p.123). Mon analyse consiste donc à identifier non seulement les thèmes pertinents prévus dans mon guide d'entretien, mais également d'autres éléments intéressants pour ma recherche figurant dans les transcriptions. De plus, le choix des thèmes doit être en concordance avec ma problématique. « Il est souvent opportun, face au contenu d'un entretien, de se poser la question suivante : les thèmes repérés par l'analyste sont-ils réellement les plus importants [...] » (Romelaer, 2005, p. 124).

Pour ce faire, j'imprime les transcriptions et j'en fait une première lecture pour identifier les contenus pertinents en rapport avec ma thématique. Ensuite, une lecture plus fine me permet de trier les informations par thème grâce à un code couleur. Cette réduction d'informations me permet de produire du sens en lien direct avec mes questionnements.

### 2.3.2.2 *Les questionnaires*

Selon Vilatte (2007), l'analyse de l'enquête par questionnaire « commence véritablement avec l'examen de ces tableaux prenant en compte [...] simultanément deux variables » (p.27). Il s'agit d'examiner les résultats obtenus dans les tableaux Excel pour ne choisir que les plus pertinents en lien avec la problématique. Les tableaux analysés correspondent aux objectifs de la recherche, c'est-à-dire à l'étude de la prévalence de cas de harcèlement et les types de harcèlement.

## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

### 3.1 Les entretiens

Les données récoltées grâce à mes entretiens ont été guidées par la grille d'entretien. Néanmoins, je précise que les discussions ayant eu lieu lors de ces entretiens semi-directifs ont apporté des éléments qui allaient au-delà de ce qui était prévu. Les apports supplémentaires, dus à la flexibilité de ces entretiens, enrichiront l'analyse.

Lors de mes entretiens, les questions relatives au parcours professionnel des enseignants avaient surtout pour but de mettre à l'aise les interviewés et d'entrer en contact avec eux de manière conviviale, avant d'entrer dans le thème proprement dit. De ce fait, je n'estime pas opportun de les analyser ici. Un tableau récapitulatif du parcours professionnel des enseignants et de la direction se trouve en annexe (ANNEXE 5).

#### 3.1.1 L'intérêt pour ce sujet

J'ai pu constater que les répondants avaient de l'intérêt pour le thème. D'abord parce qu'ils ont accepté de répondre à mes questions, puis par les propos recueillis durant les entretiens dont en voici quelques exemples parlants.

*« Oui oui, du moment qu'on y est confronté [...] mais oui on est obligé de s'y intéresser... parce que ça fait partie de notre quotidien. » (Harry – l. 16)*

*« Oui quand même, ça me touche... mais si on n'a pas trop de cas dans la classe, c'est vrai qu'on y pense moins. Après on ne sait pas s'il y a du harcèlement tout le temps finalement. Mais ça me touche quand même bien sûr. » (Sarah – l. 36)*

De plus, les enseignants et la direction de cette école ont également pu suivre une formation à ce sujet. *« [...] j'avais envie d'avoir quelqu'un qui aborde la thématique d'une manière un petit peu originale et différente et je suis tombé sur Emmanuelle Piquet... et j'ai pris contact avec elle, j'ai soumis une proposition à mon école et puis on a eu une journée de formation qui s'est très bien passée... on a profité [...] et du coup j'ai profité d'organiser une conférence publique aussi. » (Jules – l. 16).* Ce qui démontre une fois encore leur intérêt pour ce domaine.

### 3.1.2 Le harcèlement : sujet médiatisé, mais sujet tabou

Nous avons vu que selon Piquet (2017), le thème du harcèlement est un thème de plus en plus médiatisé qui suscite de l'intérêt et de l'inquiétude. Les informations recueillies lors de mes entretiens démontrent que c'est également le cas dans notre région, puisque la conférence qu'avait organisée l'école au sujet du harcèlement a déplacé les foules, sans publicité particulière, par simple bouche-à-oreille.

*« [...] je pense que simplement c'est un phénomène qui est mis en avant... on y fait plus attention, les parents en sont plus conscients aussi... sont certainement plus soucieux aussi et puis... il est mis aussi en avant par les médias ». (Harry – I. 18)*

*« On en parle pas mal dans les journaux et à la télé en France. Pas trop en Suisse parce qu'on est très pudique sur ce sujet. Il y a des cas de harcèlement dans le Jura, mais on ne le sait juste pas, il y a des cas en Suisse on le sait juste pas [...]. » (Jules – I.18)*

Malgré la médiatisation de cette thématique et l'intérêt que la population y donne, il semble que cela reste un sujet tabou. En effet, il est paradoxal de constater que d'un côté, la population et les médias s'emparent du sujet de manière complètement ouverte et d'un autre, l'embarras qu'ont les personnes à s'exprimer sur le sujet lorsqu'il s'agit d'en parler ou d'agir.

*« [...] je pense qu'on n'en parle pas... donc si on n'en parle pas, il n'y a pas de problème [...] ». (Jules – I. 20)*

Ne pas parler du sujet peut donner l'impression qu'il n'existe pas. La crainte ressentie par les parents et le corps enseignant est peut-être due à un manque de connaissances du sujet et à un manque de pistes d'action. Raisons pour lesquelles la population s'y intéresse d'autant plus. La médiatisation de cette thématique pourrait également avoir l'effet contraire à celui voulu et créer une inquiétude au lieu de donner des pistes. Le fait de ne pas en parler peut également créer de l'inquiétude.

Il semblerait que ce thème ne soit pas un sujet de discussion abordé régulièrement en salle des maîtres. Pour illustrer mes propos, voici une réflexion de Sarah :

*« ... On entend plutôt des enseignants qui se plaignent de leurs élèves qui arrivent en retard [...] de ce côté-là, c'est peut-être un peu tabou. » (Sarah – l. 64)*

Au-delà de la population, il semblerait que le tabou existe également au sein des instances politiques de notre canton.

*« [...] à la tribune du Parlement l'automne passé, il y a une question qui a été posée, orale... et elle demandait s'il y avait une problématique particulière de harcèlement dans le canton et la réponse a été non... ce n'est pas que c'était un mensonge ou que c'était pour détourner l'attention, mais c'est qu'on n'en parle pas, on ne le sait pas [...]. » (Jules – l. 20)*

Je constate qu'il est compliqué de se sentir serein face à du harcèlement scolaire alors qu'un tabou existe autour de ce sujet, même au niveau cantonal. Le manque de statistiques à ce sujet résulte peut-être de la difficulté à voir ce phénomène. Faire des statistiques impliquerait d'avoir conscience de cas et surtout d'avoir identifié ces cas. Jusqu'ici, il semblerait que la prise en charge d'élèves harcelés consistait à les déplacer vers d'autres établissements afin de leur éviter de souffrir. Or, comme l'indique Piquet (2017), déplacer l'élève harcelé n'arrangera pas sa souffrance et le harcèlement aura de fortes chances de recommencer ailleurs. De plus, le changer d'école lui enverra le message qu'il n'est pas capable de se défendre. Dès lors, il serait préférable de lui donner des pistes pour se défendre seul, au lieu de le déplacer.

### **3.1.3 Les représentations des enseignants et de la direction**

#### *3.1.3.1 La définition*

Comme nous l'indiquent les différents auteurs (1.2.1), le harcèlement scolaire se définit par les aspects suivants :

- La répétition
- La nuisance

- L'intentionnalité de nuire
- La durabilité dans le temps

Dans un premier temps, je me suis intéressée à comprendre comment les personnes interrogées définissent le harcèlement.

Tableau 6 : Définition du harcèlement

Prénom	Verbatim
Harry	[...] c'est un phénomène effectivement qui... qui est <b>répétitif</b> ... ça peut être une <b>violence psychique ou une violence physique</b> qui est... qui est <b>constante</b> , qui est <b>répétée</b> à... sur <b>plusieurs fois</b> . (l. 14)
Ariane	C'est quand on dépasse les limites sur une autre personne et qu'on <b>porte atteinte à son intégrité</b> , qu'on ne le respecte plus et qu'il y a même une forme de <b>violence</b> ... que ce soit <b>verbale</b> ou même plus, <b>physique</b> ... et puis ça, de manière <b>répétitive</b> ... parce qu'il pourrait y avoir une dispute une fois [...] et je pense qu'il y a beaucoup de <b>pression</b> , que quelqu'un apporte sur un autre. Donc oui je le définirais comme ça. (l.14)
Jules	Le harcèlement... ben je le définirais par... par rapport à la <b>souffrance</b> ... et puis par rapport à la <b>répétition</b> . À partir du moment où il y a souffrance et à partir du moment où il y a répétition, on va parler de harcèlement. (l. 26)
Sarah	[...] parce que le harcèlement c'est très vaste... ça peut être <b>physique, mental, oral</b> ... il peut y avoir plusieurs types de harcèlement [...]. (l. 8)  Le harcèlement c'est quelque chose de <b>chronique</b> entre guillemets. Ça reste peut-être. Ce ne sont pas deux élèves qui se frictionnent pendant la récréation, c'est en <b>continu</b> et ça <b>handicape l'élève au plus profond de lui</b> . L'élève victime... peut-être aussi l'agresseur ? Mais c'est vrai on parle beaucoup de la victime... c'est quelque chose de <b>récurrent, qui continue</b> ... et que ça touche le psychisme. (l. 10)

Chaque répondant a conscience que le harcèlement est quelque chose de répétitif, qui fait souffrir de différentes manières l'élève qui en est victime et qui dure dans le temps. Je constate



donc que leurs représentations du harcèlement scolaire coïncident avec la littérature. Ces résultats laissent paraître que les enseignants et la direction ont des connaissances théoriques sur le sujet et pourraient reconnaître du harcèlement s'ils se trouvaient face à un cas.

### 3.1.3.2 Harcèlement au sein de l'école

Dans un deuxième temps, j'ai cherché à connaître leurs représentations quant à la place du harcèlement dans leur école.

Tableau 7 : Place du harcèlement

Prénom	Verbatim
Harry	... du moment qu'on n'a pas fait d'enquête, qu'on n'a pas fait d'étude... après, selon la définition du harcèlement que j'ai citée avant, il existe c'est sûr, d'après les statistiques c'est entre 5 et 10 %... quand on prend des statistiques nationales, internationales... dans notre école, le pourcentage, du moment qu'on n'a pas eu d'enquête, qu'on n'a pas travaillé là-dessus, je ne peux pas vous le dire... je suppose qu'il doit être dans les pourcentages qui sont proposés par les instances cantonales, fédérales ou internationales... alors plus ou moins je ne sais pas, mais on doit être dans ces zones-là. (l. 20)
Ariane	...difficile à dire. Je ne vois pas assez les grands. (l. 20)
Jules	Oui... mais de nouveau on n'en parle pas beaucoup. Les personnes concernées le savent, mais il n'y a pas de publicité là autour. (l.28)
Sarah	Mais je pense qu'en moyenne il y en a bien un par classe à mon avis... après on le sait ou on ne le sait pas... Je ne sais pas... en moyenne je dirais un par classe... donc ici, peut-être douze... enfin même plus... Je ne sais pas ! (l. 8)

En se penchant de plus près sur les réponses, je constate une certaine prudence dans les propos énoncés. Les enseignants interrogés semblent tous avoir conscience que le harcèlement est présent dans l'école, mais le manque de données chiffrées ou de statistiques ne leur permettent pas de s'exprimer totalement sur leurs représentations. De plus, pour

Ariane, le harcèlement semble ne toucher que les élèves plus âgés « *avec des petits degrés ça me touche un peu moins* » (Ariane – l. 16).

Bien que théoriquement toutes les personnes interrogées soient unanimes sur la définition du harcèlement, en pratique elles gardent tout de même une certaine distance dans la déclaration de leur propos. Ces résultats peuvent refléter que, dans la majorité des cas, le harcèlement a lieu hors de la surveillance des adultes (Saint-Pierre, 2013). Ceci peut expliquer la difficulté d'avoir connaissance de tous les cas. De plus, comme nous l'explique Saint-Pierre (2013), dans la plupart des cas, les victimes de harcèlement n'osent pas en parler par peur de représailles. Ceci intensifie davantage le manque de conscience de ces cas.

De plus, les répondants soulèvent que certaines zones sont plus favorables au harcèlement. Ces zones sont des lieux où l'adulte est peu présent.

*« Les cours de récré [...] Dans les vestiaires aussi [...] mais même en classe finalement, mais c'est peut-être là qu'ils peuvent le moins agir à mon avis, vu qu'on est là... pourtant des fois on a le dos tourné au tableau et ils peuvent vite faire quelque chose quand on a le dos tourné... aux toilettes aussi peut-être [...]. »*  
(Sarah – l.34)

*« [...] c'est ce que certains appellent les zones grises... les toilettes, le parc à vélos, le chemin de l'école, le vestiaire de la salle de gym... toutes ces choses sympas où l'adulte n'est pas présent. »* (Jules – l. 50)

Leurs propos sont en lien direct avec ce que nous indique Saint-Pierre (2013). Les agressions ont lieu dans des zones peu surveillées comme les corridors, la cour d'école, les vestiaires ou les trajets scolaires.

Ces résultats indiquent qu'il est très compliqué d'avoir conscience de tous les cas d'agression étant donné que cela se passe souvent hors de la vue des adultes.

De surcroît, Sarah soulève également un fait intéressant dans les propos suivants : « *peut-être qu'il se dit qu'il a peut-être loupé quelque chose, que c'est peut-être de sa faute aussi donc peut-être qu'il n'en parlera pas à ses collègues* » (l. 64). Effectivement, la peur de faire faux pourrait empêcher l'enseignant d'agir et/ou d'en parler.

En effet, lors de mes entretiens, les réponses des personnes interrogées laissent paraître une certaine crainte de mal diagnostiquer le harcèlement, comme l'affirment ces deux extraits :

*« Je ne sais pas si c'était un vrai harcèlement, mais en tout cas ils étaient en friction. »* (Sarah – l. 18)

*« [...] puis après faire de la différence entre du harcèlement et puis un conflit, ce n'est pas évident non plus. La personne qui le dit, lui il vient me chercher des noises... est-ce que c'est vraiment du harcèlement ou c'est plutôt un conflit... peut-être c'est plus un conflit. »* (Jules – l. 32)

Cette peur de faire faux reflète bien la complexité de la dynamique du harcèlement. Reconnaître le harcèlement en sa présence n'est pas toujours facile. D'abord parce qu'on ne le voit pas toujours mais également parce que ce que nous voyons n'est pas toujours le reflet de la réalité. Comme nous l'indique Saint-Pierre (2013), les victimes de harcèlement ont parfois des réactions agressives. Ces réactions sont souvent impulsives et de ce fait, se font au grand jour. Les adultes ne voient souvent que cela et pas tout ce qui se cache derrière, d'où la nécessité d'avoir en tête qu'une réaction agressive peut cacher un mal-être profond.

### 3.1.3.3 Portraits

La littérature nous indique qu'il n'existe pas de profil type de victime de harcèlement et que quiconque peut devenir un jour victime de harcèlement. Pour Bellon et Gardette (2012) et Piquet (2017), la difficulté de se défendre à un moment donné, peut être une caractéristique de la victime. Pour Saint-Pierre (2013), certains élèves sont victimes en raison de leur différence ou de leur vulnérabilité. Comme l'indiquent ces verbatim, les réponses des répondants vont toutes dans ce sens et tracent le portrait de la victime comme étant des élèves vulnérables à un moment donné et peut-être ayant moins confiance en eux.

*« [...] peut-être un élève qui est plus sensible [...] on va plus l'attaquer lui parce que justement, il a des failles... il est plus facilement... vulnérable » (Sarah, l.14)*

*« [...] le leitmotiv pour moi c'est une certaine fragilité à se défendre... on va harceler des enfants avec qui on n'a pas un gros risque de prendre un clash » (Jules, l. 38)*

*« [...] les personnes qui sont timides, qui ont peu confiance en elles, qui sont vite influençables [...] » (Ariane, l. 26)*

Les réponses obtenues indiquent que les répondants ont une représentation du portrait de la victime déjà bien établie. Ils ont répondu avec peu d'hésitation. De plus, ils vont également avoir un regard plus attentif sur certains élèves comme l'affirment les propos d'Ariane *« [...] moi je vais tout de suite faire attention et faire en sorte qu'il se sente bien intégré et puis qu'il se sente de mieux en mieux à l'école et qu'il s'épanouisse » (l. 28).*

En plus d'être attentifs à ces élèves timides et peu confiants, les répondants indiquent que certains signaux peuvent les mettre en alerte.

*« La baisse des notes, des enfants qui se murent dans le silence, des changements de comportement, ça serait ce genre de choses-là... un enfant qui change, qui ne parle plus, qui devient triste tout d'un coup, qui... enfin triste... qui se mure dans le silence, qui a des résultats en baisse, qui demandera à rester à la récré à l'intérieur peut-être... qui viendra à la der à l'école pour éviter la cour de récréation, qui oubliera peut-être ses affaires de sport pour ne pas avoir à faire la gym, ou qui ne prendra pas ses affaires de douche pour ne pas avoir à se doucher avec les autres" (Jules – l. 44)*

*« Il y a plein de signes oui... il peut y avoir une baisse du niveau scolaire par exemple. Des retards [...] Les pleurs, le renfermement, le manque de motivation en classe... les petites bousculades [...]». (Sarah – l. 18/26)*

Leurs propos sont en adéquation avec les signes de la liste que Romano (2015) propose au point 1.2.6 de ce document. Selon elle, il s'agit d'avoir une attention particulière face à tout changement de comportement. Ces résultats indiquent que les personnes interrogées ont conscience de ces signes et qu'ils y sont attentifs.

Concernant le portrait du harceleur, la littérature nous signale qu'il n'existe pas non plus de portrait type. Selon Piquet (2017), le harceleur a envie d'asseoir son pouvoir, d'être populaire, il s'agit plutôt d'un trouble relationnel. Pour Catheline (2015), Bellon et Gardette (2012) et Olweus (1999), il s'agirait plutôt d'un manque d'empathie. Les propos des répondants sont moins catégoriques que pour le portrait de la victime. Ils émettent beaucoup d'hésitation dans leurs réponses comme l'indiquent ces propos : « [...] *C'est bien méconnu* » (Ariane, l. 34), « [...] *je ne sais pas s'il y a vraiment un type spécial [...]* » (Sarah, l. 16), « *Non... non (pas de portrait spécifique )* » (Harry, l. 32).

Pour Jules, il est difficile d'en faire un portrait, car à tout moment, un élève harcelé peut devenir harceleur « [...] *on ne naît pas forcément harceleur... et puis une personne qui est harcelée peut devenir harceleur... donc je ne catégoriserais pas trop. [...]* » (l.42)

À la difficulté de reconnaître le harcèlement s'ajoute également le fait qu'il n'existe pas vraiment de profil type de victime ou de harceleur. Cependant, je constate que certains signes peuvent attirer l'attention.

### **3.1.4 Le rôle des enseignants et de la direction dans la prise en charge de cas de harcèlement**

Je m'intéresse maintenant au vécu des enseignants et de la direction afin de connaître la manière dont ils ont pris en charge des cas de harcèlement.

Ci-dessous, un tableau qui recense les cas de harcèlement pris en charge par chaque protagoniste.

*Tableau 8 : Cas de harcèlement pris en charge*

Prénom	Verbatim
Harry	Alors en tant qu'enseignant... dans ma classe [...] ça s'est avéré. En tant que directeur, oui. (l. 34)
Ariane	[...] oui il y a des parents qui s'en mêlent et puis qui viennent le dire parce que les enfants n'osent pas toujours dire, c'est juste... J'ai eu un papa qui est venu dernièrement, c'est vrai... pour demander à ce que l'on dise à l'un de nos élèves, arrête d'embêter son enfant. Donc, nous demander de dire à l'enfant d'arrêter d'embêter sa fille... parce qu'il n'arrête pas de la déranger quand elle travaille, quand elle sort de l'école, il va lui piquer... enfin juste l'embêter... c'est vrai qu'il y a un élève où il faudrait qu'on fasse attention. (l. 30)
Jules	J'ai eu un cas où [...] c'était sur le chemin de l'école. (l. 32)  J'ai une petite fille qui se sentait harcelée par les autres enfants de la classe.(l. 32)
Sarah	J'avais eu le cas une fois d'un élève qui venait en retard, c'était parce qu'il ne voulait pas croiser son agresseur. (l. 18) c'était justement dans les cours de récréation. Ce n'était pas en classe, c'était vraiment en dehors... et je crois qu'il y avait un peu de tout. Des insultes, des bagarres, des coups de pied, etc. c'était des élèves de 6 <sup>e</sup> . (l. 40)  C'était aussi un autre cas [...] Un élève allait chercher son dictionnaire et il y en avait un, toujours le même, qui lui faisait une petite tape avec l'épaule... ça on l'avait remarqué, on voyait bien qu'il y avait un petit problème. (l. 26)

Ces informations démontrent que chacun des répondants a dû prendre en charge un, voire plusieurs cas de harcèlement dans son mandat. Que ce soit en tant qu'enseignant ou en tant que membre de la direction. Il apparaît donc que le harcèlement est bel et bien présent dans l'enceinte de cette école, ce qui va à l'encontre des propos tenus à la tribune du parlement (3.1.2).

Dans la problématique de ce document, j'ai exposé les recommandations de Romano (2015) et de la République et canton du Jura quant à la prise en charge de cas de harcèlement. Pour rappel, elles préconisent de s'intéresser à tous les protagonistes concernés (victimes, harceleurs, témoins, parents), invitent à signaler le cas à la direction de l'établissement ainsi qu'à l'APEA, proposent de prendre des décisions de sanction et de protection et enfin d'avoir un suivi post-événement. Dans la réalité du terrain, les propos des répondants indiquent qu'ils ont proposé une prise en charge se rapprochant étroitement de ces recommandations.

Les enseignants ont été avertis soit par les parents « *Par les parents. Ils m'ont appelée.* » (Sarah, l. 20), soit par la victime elle-même « *[...] ils ne parlent pas forcément de harcèlement, mais ils vont parler de se faire embêter pour X ou Y raisons oui.* » (Jules, l. 30), soit parce qu'ils l'ont vu par eux-mêmes « *et le deuxième cas, c'est nous qui l'avons vu* » (Sarah, l. 44).

Selon eux, après avoir pris connaissance du cas, il faut prendre conscience de ce qui se passe réellement. L'observation est un outil qu'ils privilégient comme l'illustrent les propos de Sarah :

*« [...] prise de conscience, observations... parce qu'avant de prendre les enfants à partie, on observe quand même pendant peut-être une journée pour voir comment ça se passe et là on a vraiment un cas concret par exemple... ah oui là il l'a bousculé effectivement... donc observation et puis discussion avec les deux élèves l'un après l'autre [...] » (l. 46).*

Suite à ces investigations, comme l'indiquent les recommandations de Romano (2015), les répondants ont contacté les parents, les élèves victimes et agresseurs dans le but de parler avec chacun d'eux des événements passés. Ces entretiens se sont faits de manière individuelle. « *[...] on a discuté avec les deux enfants [...] on a convoqué les parents, on a eu des discussions avec les parents et puis finalement on a eu l'impression que ça s'était calmé [...]* » (Jules, l. 32).

À la suite de ces différents entretiens, les répondants indiquent que la difficulté réside dans le fait de savoir qui a raison ou qui a tort. Il est difficile dans ces conditions de savoir comment envisager une sanction ou une protection. « *Déjà, on se dit, qui est-ce qui dit vrai, qui est-ce qui dit faux... parce que s'il y a la victime et l'agresseur, ils parlent, ils discutent, ils disent leur*

*ressenti et on ne sait pas toujours si c'est vrai ou si c'est pas vrai... Donc voilà, là on prend ce qu'ils disent et on met ça à plat... ensuite, on a envie d'aider [...] » (Sarah, l. 42).*

En parallèle à cette prise de conscience, tous ont le réflexe de signaler le cas à la direction *« je pense que je vais faire appel, très vite, au directeur pour tout de suite le signaler, pour avoir son avis, son soutien et pour qu'il soit informé. De toute façon, c'est important qu'il soit informé de ce qui se passe dans l'école [...] » (Ariane, l. 36).* Comme le soulignent ces propos, le directeur a conscience que dans un premier temps, les enseignants vont gérer le cas eux-mêmes, mais transmettront le témoin si besoin : *« Alors je pense qu'eux, peut-être dans un premier temps, ils vont gérer eux-mêmes, ils vont essayer de comprendre ce qui est en train de se passer et puis si... il s'avère que c'est un harcèlement, mais... assez profond, assez fort, ils vont transmettre le témoin. » (Harry, l. 60).* Selon lui, son rôle ensuite est de redistribuer les tâches. Pour ce faire, il dispose d'un conseil de direction à l'intérieur duquel plusieurs corps de métier sont représentés.

Pour Harry, il est nécessaire de transmettre le témoin à un moment donné, car selon lui, l'enseignant ne peut pas tout gérer si ça devient compliqué. L'enseignant doit avant tout continuer à enseigner. *« [...] mais l'enseignant au bout d'un moment donne le témoin et puis... lui en tout cas, il a autre chose à faire, c'est de continuer avec la classe... donc il n'arrivera pas à tout faire. » (Harry, l. 68).*

Selon les répondants, les cas qu'ils ont pris en charge se sont réglés suite à leurs discussions. Si tel n'avait pas été le cas, ils ne se sentiraient pas compétents et suffisamment outillés pour les prendre davantage en charge. Ils envisageraient de faire appel à d'autres intervenants. Dans un premier temps, comme évoqué ci-dessus, tous ont le réflexe de prévenir le directeur. Dans un second temps, ils feraient appel à d'autres intervenants comme le soulignent les propos d'Ariane : *« [...] la médiatrice ou la psychologue scolaire... vont pouvoir être plus formées que moi par rapport à ça... en tous les cas, me donner des conseils pour savoir ce qu'il faut faire. » (l. 44).* De plus, ils prendront contact avec l'association TaK TiQ *« [...] je suis passé par l'association (TaK TiQ). » (Harry, l. 34).* Ce qui montre tout l'intérêt d'avoir une personne référente dans ce domaine à l'intérieur de son établissement scolaire.



Selon les enseignants, leur rôle consiste à prendre conscience de ce qui se passe vraiment dans une situation de harcèlement, par observation dans un premier temps, puis par des entretiens avec les personnes concernées. De plus, comme le souligne ce propos de Jules, il est primordial de ne rien faire sans le strict accord préalable de la victime (Piquet, 2017). « [...] demander à l'enfant si lui il veut qu'on en parle à d'autres adultes ou pas... ses parents... s'il veut que l'on fasse quelque chose ou bien s'il veut juste un peu déposer... et puis après, voir ce qu'il veut faire [...] » (l. 58).

Ensuite, comme l'indiquent les propos d'Ariane, leur rôle consiste à avoir un œil bienveillant sur leurs élèves et également à faire le lien entre les différents protagonistes « [...] à nous de veiller chaque jour à... au bien-être de l'enfant qui a été... agressé... enfin qu'il se sente bien, en sécurité vers nous... et puis je pense que nous, on peut servir aussi de lien entre les différentes personnes... que ce soit l'enfant agressé, l'enfant agresseur, les parents éventuellement, la médiatrice... et le directeur s'il le faut. Donc nous, on permet de pouvoir regrouper ce monde et puis discuter de ce qui se passe. » (l. 40).

Pour finir, si le cas ne se règle pas, ils préconisent de prendre contact avec d'autres intervenants. Il existe des personnes-ressources et des associations vers qui les professionnels de l'enseignement peuvent se tourner en cas de besoin.

### **3.1.5 Les besoins des enseignants et de la direction**

Lorsque j'ai demandé aux personnes interrogées si elles se sentaient suffisamment formées pour lutter contre le harcèlement, tous sont unanimes et répondent non, comme l'illustrent les propos de Sarah : « On ne l'est jamais assez finalement [...] je ne me sentirais pas assez formée... quand même pour être sûre d'aller dans la bonne voie, je préférerais avoir un deuxième avis. » (l. 74).

Leurs besoins en la matière se dirigent dans deux axes :

D'un côté, ils souhaitent que les choses soient règlementées au niveau cantonal, afin de bénéficier d'un protocole de démarche en cas de harcèlement.

« [...] maintenant il faudra voir comment, dans l'école ou au canton ils vont se positionner par rapport à ça parce que le canton au début était réticent. Ils disaient que c'était un sujet qui était traité aussi par la médiatrice scolaire en formation si je m'en souviens bien. Il y avait un module qui était intégré et puis on parlait de harcèlement. » (Harry, l. 86)

Le canton semble déléguer la prise en charge de harcèlement aux médiateurs scolaires qui bénéficient d'un module sur le harcèlement. Cependant, pour Jules, les stratégies mises en place par les médiateurs scolaires en termes de harcèlement sont inopérantes, car leur approche ne tient pas compte de l'asymétrie relationnelle ayant lieu dans de telles dynamiques (Humbbeck, *et al.*, 2017).

« [...] être à même de résoudre des cas dont on sait que les outils de médiation sont inopérants... parce qu'ils permettent de résoudre des situations où on est à la même échelle [...] si on est asymétrique et que vous me harcelez, vous aurez un ascendant sur moi et vous allez me dire, je suis franchement désolée, je n'avais pas réalisé à quel point ça pouvait te faire souffrir... on va vous dire, c'est bien Marie, on voit que vous avez fait un effort, on a avancé... et par derrière un petit coup de coude en disant, t'es mort à la sortie de l'école... quand on a une perversion comme ça, il semblerait que les outils de médiation ne soient pas opérants. » (Jules, l. 82)

Jules souligne également l'intérêt de coordonner les besoins réels des écoles avec des ressources venant du canton, dans le but de clarifier les démarches.

« [...] les écoles qui doivent aussi définir comment elles veulent empoigner le sujet... mais je dirais vraiment qu'il faut en discuter dans l'école pour savoir comment on fait et puis avoir une pratique commune... si l'école dit et puis le canton dit, on passe par les médiateurs, on dit ok on passe par les médiateurs... si les médiateurs ne sont pas outillés et remarquent qu'ils sont en échec, ben là il faudra peut-être... faire autre chose [...] » (Jules, l. 64)

À l'unanimité, les répondants pensent qu'avoir un référent « harcèlement » par cercle scolaire est idéal : « [...] moi je pense qu'un référent harcèlement par cercle scolaire ça serait très bien... pas forcément le médiateur... idéalement, ça pourrait être le médiateur ou la personne qui est référente en matière de maltraitance. » (Jules, l. 80).

D'un autre côté, comme l'illustrent parfaitement les propos de Sarah, les enseignants souhaitent bénéficier d'une formation plus pointue dans le domaine. Non seulement traiter de l'aspect théorique, mais surtout traiter la thématique dans son aspect plus pratique.

*« La formation... des cours du soir en lien avec le harcèlement pour qu'on m'explique comment réagir... disons qu'avec la conférence de Mme Piquet c'était bien... mais peut-être quelque chose encore plus en profondeur pour qu'on puisse mettre [...] qu'on puisse faire des mises en situation, des jeux de rôle... pour aller encore plus loin et être vraiment sûr de ce qu'il faut faire dans ces cas-là [...] elle nous a donné des pistes théoriques pour savoir comment mettre en pratique... il faudrait pratiquer avec quelqu'un qui nous dit si c'est bien ou pas. » (l. 82)*

Je constate que pour répondre aux besoins des enseignants, il s'agit de prendre conscience de la dynamique du harcèlement, au niveau politique. Pour ce faire, j'estime qu'il serait légitime et approprié de faire une étude plus approfondie sur cette thématique. Dès lors, un programme pourra être construit en accord avec les besoins des établissements scolaires cantonaux et les ressources cantonales.

### **3.1.6 La prévention**

Toutes les personnes interrogées sont unanimes quant à l'impact positif que peut avoir la prévention dans le domaine du harcèlement comme l'illustrent les propos d'Ariane : « Je pense que c'est valable... je pense même que toute prévention pour n'importe quoi est valable je pense. Que ça soit dans un domaine ou dans un autre... On serait mieux préparé... enfin, les enfants seraient mieux préparés. Ils sauraient tout de suite quoi faire s'ils subissaient un cas [...] » (l. 56).

Cependant, ils sont également tous d'accord que la prévention doit être réfléchie et sur le long terme comme le soulignent les propos de Jules : « *Ça dépend comment elle est faite... si on fait une prévention qui n'est qu'un jour par année, le jour de la journée du harcèlement, je ne suis pas sûr qu'il y ait un impact exceptionnel [...]* » (l. 100). Ce qui est en lien étroit avec ce que préconise Réseau d'écoles<sup>21</sup> en termes d'intensité suffisante des interventions.

Au même titre que le soulignent Debarbieux, *et al.*, (2012), les répondants pensent que les activités de prévention du harcèlement scolaire doivent se faire à travers l'amélioration du climat scolaire en promouvant les compétences sociales des élèves, dont voici un exemple qui illustre parfaitement l'avis de tous les répondants : « [...] *si on travaille le climat scolaire en donnant des compétences sociales aux enfants, de verbaliser en disant, non ça, ça ne se fait pas ou bien là non je ne suis pas bien quand tu fais ça... enfin de pouvoir dire les choses, de pouvoir s'exprimer, de pouvoir le dire aux autres et qu'il y ait aussi une bienveillance au niveau du groupe, je pense que là on est en train de faire des citoyens responsables [...] Climat de classe... climat scolaire. Je pense que c'est le seul élément à l'heure actuelle, qu'on peut dire qui est efficace* » (Jules, l. 100 et 70).

Si aucun répondant n'a inséré de prévention particulière autour du harcèlement dans sa classe, tous travaillent l'ambiance et le climat de classe à travers diverses activités ou à travers les règles de classes :

- Règles de vie
- Jeux favorisant la collaboration
- Jeux de rôles
- Conseil de classe
- Visionnage de films
- Affichage de classe
- Médiatrice

Je constate que les activités que proposent les répondants dans un but d'améliorer le climat de classe sont en étroite relation avec les recommandations scientifiques qui préconisent de développer des interventions éducatives favorisant une dynamique de groupe positive, définir des règles démocratiques claires et justes, ainsi que d'apprendre aux élèves à communiquer (Catheline, 2015). Ces activités favorisent la diminution du harcèlement scolaire (Debarbieux, *et al.*, 2012).

Il est intéressant de constater qu'en termes de prévention, les répondants semblent tout à fait favorables à proposer des activités favorisant le climat scolaire et en lien avec ce que préconisent les auteurs, bien qu'aucun d'eux n'ait réellement fait de prévention au sujet du harcèlement à proprement parlé.

### 3.2 Les questionnaires

Pour rappel, 115 questionnaires ont été distribués à des élèves de 8<sup>e</sup> Harnos. Chacun d'eux avait la possibilité de refuser d'y répondre. Les questionnaires de la classe F ne m'ayant pas été retournés, j'ai reçu en retour 94 questionnaires, tous ayant le consentement des élèves. Sur ces 94 questionnaires, 7 sont non valides, car ils n'ont pas été remplis correctement ou sont incomplets. J'ai donc traité 87 questionnaires valides, dont je vous présente les résultats ci-dessous.

À l'intérieur de cette institution scolaire, les chiffres démontrent que 15 % des élèves se disent souvent ou très souvent persécutés, comme l'illustre ce graphique.

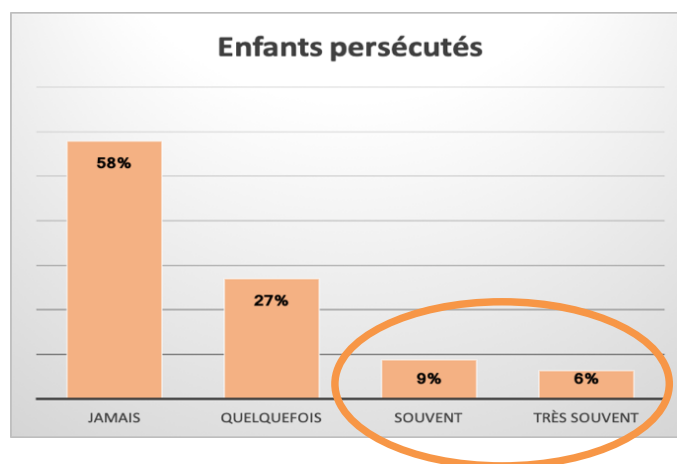


Figure 1 : Pourcentage d'élèves persécutés

Ce pourcentage de 15% d'élèves se disant persécutés est légèrement supérieur aux résultats de l'étude valaisanne, qui annonce que 5 à 10% des élèves sont harcelés. Cependant, cette même étude nous donne des données chiffrées provenant de la recherche internationale et indiquant que les chiffres avoisinent les 5-15% d'élèves harcelés, ce qui est en corrélation avec les résultats obtenus grâce aux questionnaires (Piguet & Moody, 2013). Il est intéressant de constater que le canton du Jura n'est pas épargné par ce phénomène, puisque rien qu'à

l'intérieur d'une seule institution scolaire, on se retrouve exactement dans ces mêmes chiffres. Je constate également que tout va bien pour la plupart des élèves, ce qui est très rassurant.

Dans ces 15% d'élèves se sentant souvent à très souvent persécutés, 78% le sont verbalement (moqueries, insultes, ragots), 13% socialement (rejet, intimidation), 6% le sont physiquement, 2% le sont à travers le vol d'objets personnels et 2 % à travers le cyberharcèlement.

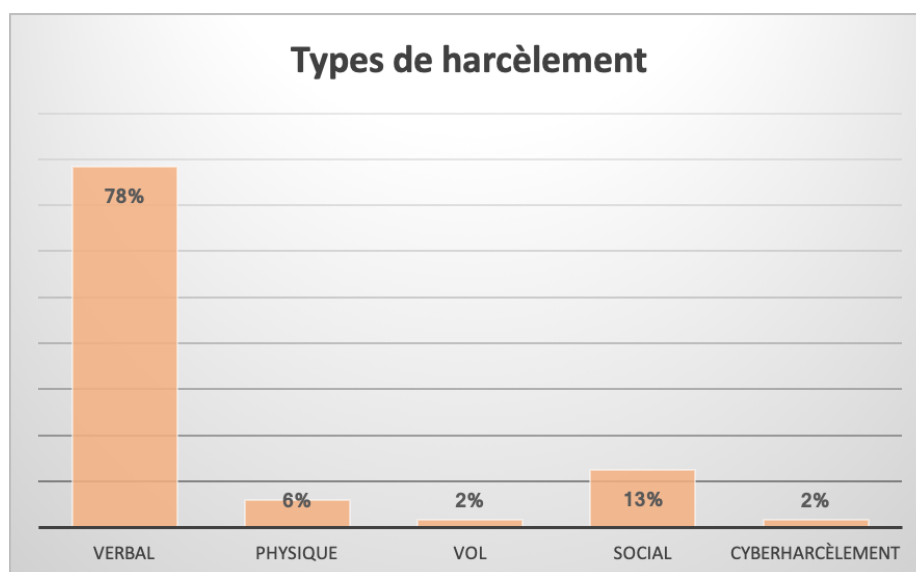


Figure 2 : Types de harcèlement

Les données nous indiquent que les élèves de cette institution scolaire sont passablement protégés du cyberharcèlement, du vol et des agressions physiques. Le harcèlement verbal se distingue très nettement des autres types de harcèlement, suivi par le harcèlement social, ce qui suit la tendance de l'étude valaisanne : « 8.7% d'enfants rapportent être « souvent » à « très souvent » victimes de violences verbales et sociales [...] 5,5% de violences physiques [...] 2,2% de cyberharcèlement [...] 1.9% de violences dites d'appropriation [...] » (Piguet & Moody, 2013, p. 40).

Les tableaux ci-dessous déclinent les types d'agressions verbales et les types d'agressions sociales.

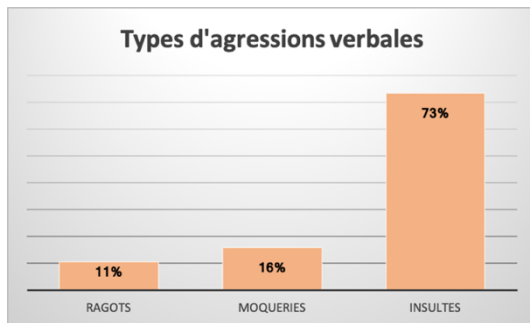


Figure 3 : Types d'agressions verbales

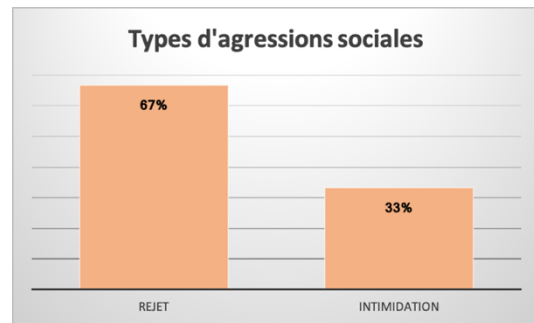


Figure 4 : Types d'agressions sociales

Du côté des agressions verbales, les insultes sont significativement plus utilisées dans cette institution scolaire. En ce qui concerne les agressions sociales, le rejet est plus élevé que l'intimidation. Selon Humbeeck, *et al.*, (2017), les agressions verbales (insultes, ragots et moqueries) et sociales (rejet et intimidation) sont souvent invisibles aux yeux des adultes, ce qui justifie que les enseignants n'en ont pas toujours conscience.

De plus, comme l'indique le tableau ci-dessous, bon nombre de ces agressions sont subies dans des lieux hors de la vigilance de l'adulte.

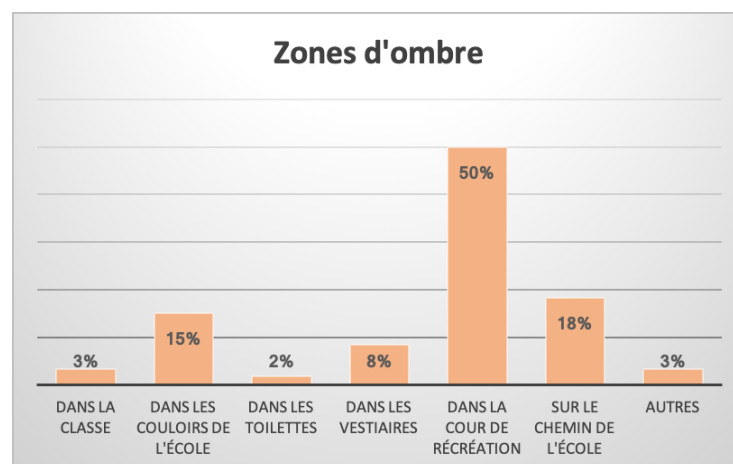


Figure 5 : Zones d'ombre

Ceci corrobore en tout point la dynamique du harcèlement telle qu'elle est décrite dans la littérature scientifique. Les agressions ont lieu dans des endroits hors de présence de figure d'autorité et sont invisibles (Saint-Pierre, 2013).

Les résultats montrent que les garçons ont plus tendance à avoir des comportements harcelants que les filles (59,38% contre 26,74%). Les chiffres rapportent également que seulement 11,57% des agressions proviennent de groupes. De plus, les garçons se font majoritairement harceler par des garçons (73,76% de garçons contre 14,93% de filles). Les filles quant à elles se font harceler à 42,26% par des garçons et à 40,48% par des filles. Le reste provenant de harcèlement de groupes mixtes ou d'autres personnes que des élèves. Ces chiffres présentent la même tendance qu'observée dans l'étude valaisanne.

Parmi les 15% d'élèves souvent à très souvent persécutés, 59% d'entre eux en ont parlé à quelqu'un, ce qui va au-delà des chiffres de l'étude valaisanne qui montre que seulement 15% d'enfants signalent les actes dont ils sont victimes.

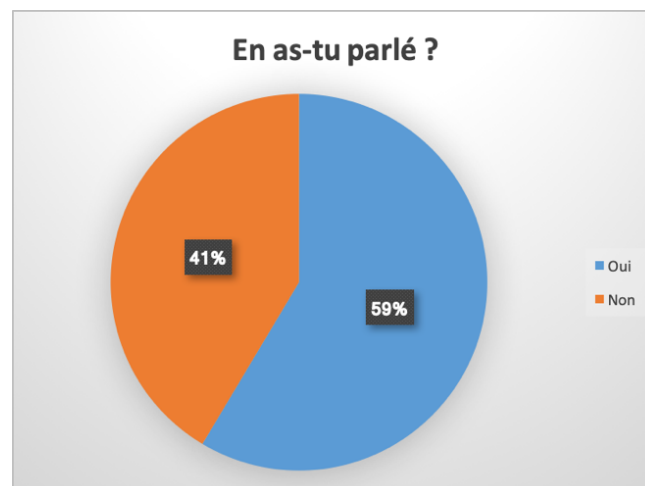


Figure 6 : En as-tu parlé ?

Selon Romano (2015), les élèves qui n'ont pas ou plus confiance en l'adulte, que ça soit des membres de leur famille ou du milieu scolaire, n'osent pas dénoncer les actes de violence dont ils sont victimes. Il est dès lors primordial de soigner les liens de confiance, afin de montrer aux élèves en difficulté qu'ils peuvent venir en parler sereinement.



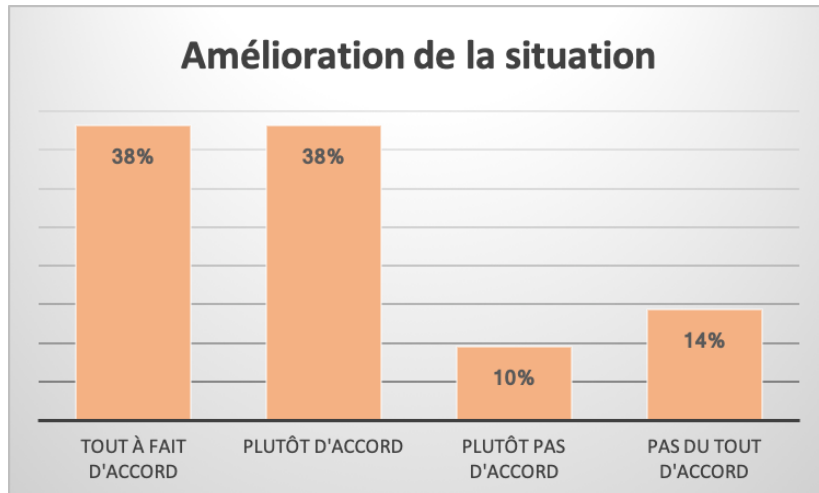


Figure 7 : Amélioration de la situation

76 % des élèves qui en ont parlé disent avoir bénéficié d'une amélioration de la situation. Pour les 24% restants, la prise en charge n'a pas eu l'effet escompté. Ils se sont en premier lieu tournés vers leurs parents. Il est intéressant de constater que l'enseignant se trouve à la deuxième place des personnes privilégiées pour en parler. Cela justifie davantage le rôle important que le corps enseignant a dans cette problématique.

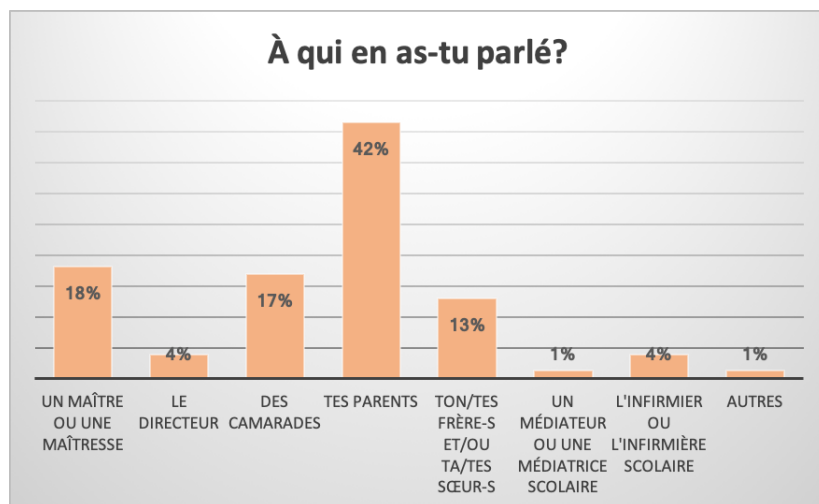


Figure 8 : À qui en as-tu parlé ?

Ci-dessous, un tableau qui recense ce qui, selon eux, pourrait aider dans ce genre de difficulté. Je constate que pour la grande majorité, il s'agit d'en parler à quelqu'un. Certains soulignent également que ce genre de situation ne devrait pas être pris à la rigolade et qu'il n'est pas souhaitable de stresser la personne harcelée.

Voici quelques verbatim pour illustrer mes propos :

*Tableau 9 : Conseils des élèves*

<b>Verbatim</b>
Il faut en parler ! Ne pas se cacher !
En parler et ne pas le garder pour soi.
En parler et régler la situation avec un adulte.
Faire attention à ses fréquentations.
Arrêter de le prendre à la rigolade.
Ne pas stresser la personne harcelée.
La confiance en soi, le soutien des gens et le courage.

De plus, voici deux verbatim illustrant clairement les conséquences négatives que le harcèlement peut avoir sur eux.

*Tableau 10 : Indicateurs des conséquences négatives*

<b>Verbatim</b>
Rester seul et pleurer dans son lit.
De ne plus vivre!

Ce sont des mots très forts, qui justifient une fois encore que le harcèlement doit être pris au sérieux. Il y a des conséquences néfastes dont il faut tenir compte, comme le soulignent la plupart des auteurs scientifiques, dont les apports de Saint-Pierre (2013), que l'on retrouve au point 1.2.5 de ce travail. Je relève également qu'en plus des deux verbatim cités ci-dessus, dans certains questionnaires, la souffrance des élèves transparissait au travers de leurs réponses.

# Conclusion

## Synthèse des résultats

Ci-dessous, je propose une synthèse des résultats en lien direct avec mes questions et objectifs de recherches.

Pour rappel, ma première question de recherche était la suivante :

- ***Quelle est la prévalence du harcèlement et quels sont les types de harcèlement dans les écoles jurassiennes ?***

Les résultats démontrent que le harcèlement est bel et bien présent dans les écoles de cette commune jurassienne, avec 15 % d'élèves se disant souvent à très souvent persécutés. Il est intéressant de constater que ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus dans l'étude valaisanne de 2012. Cette même étude indique qu'« un des facteurs clés se trouverait plutôt au sein du personnel enseignant [...] qu'il est du devoir de l'école d'offrir un environnement éducatif sain et harmonieux » (Piguet & Moody, 2013, p. 41). Le rôle des enseignants est légitimé dans cette problématique.

De plus, je constate que le harcèlement verbal (insultes, ragots, moqueries) et le harcèlement social (rejet, intimidation) sont les types de harcèlement les plus utilisés par les élèves de cette commune. Savoir à quel type de harcèlement les élèves ont à faire face permet une prévention et une prise en charge plus efficace.

Ma deuxième question de recherche était la suivante :

- ***Comment les enseignants et la direction d'une école jurassienne se représentent-ils, préviennent-ils et prennent-ils en charge le harcèlement et quels sont leurs besoins en la matière ?***

Les résultats de ma récolte de données démontrent que le corps enseignant serait prêt à faire de la prévention, mais manque de structure pour le faire. L'objectif de répertorier des moyens de préventions utilisés contre le harcèlement ne peut pas être atteint, car aucun des enseignants interrogés n'a fait de prévention sur cette thématique.

Concernant la prise en charge de cas de harcèlement, les résultats démontrent que la complexité du harcèlement démunit les répondants. Leurs représentations sont souvent en étroite corrélation avec la littérature scientifique, mais les difficultés se retrouvent sur plusieurs niveaux. D'abord, diagnostiquer le harcèlement impliquerait de le voir. La littérature et les résultats démontrent que cette difficulté est bien présente, car le harcèlement se déroule dans la plupart des cas hors de la présence de l'adulte. Cette difficulté en engendre d'autres, comme la difficulté de constater la répétition des actes agressifs, d'autant plus que les victimes sont peu nombreuses à parler. C'est cette complexité qui rend la prise en charge très compliquée et qui rend le sujet parfois tabou, comme l'illustrent bien les propos de Romano (2015) :

Si le harcèlement scolaire existe au sein des établissements, c'est aussi parce que les professionnels ne sont pas suffisamment informés et formés à ce sujet : à défaut de savoir comment intervenir, certains préfèrent ne pas voir et ne pas savoir ce qui se passe au sein même de leurs cours (p. 33).

Cette citation et les résultats obtenus soulèvent également l'importance d'être informé et formé à ce sujet afin de comprendre, prévenir et agir en toute connaissance de cause. J'ai pu constater que les enseignants, même ceux ayant suivi une formation sur la thématique, ont un discours ambivalent, tant la problématique est complexe. D'un côté, leurs représentations du harcèlement sont en adéquation avec la littérature scientifique, d'un autre, lorsqu'il s'agit d'explicitier les cas de harcèlement vécus, une certaine méfiance s'installe quant au fait qu'ils soient réellement face à celui-ci. Ils ne s'estiment pas suffisamment formés pour cela. La formation et l'information sont dès lors de réels besoins. Il y a, selon moi, une carte à jouer en proposant la thématique du harcèlement scolaire dans le cadre de la formation de base et/ou de la formation continue des enseignants.

Je conclus ma synthèse avec une citation qui, à mon sens, explicite et justifie que la thématique du harcèlement doit être prise en charge au niveau politique, à travers des programmes de lutte découlant d'une étude approfondie et tenant compte de la réalité du terrain.

Face aux résultats qui démontrent qu'en moyenne un à deux élèves par classe subissent une forme de harcèlement, il convient de ne pas s'alarmer, mais encore moins de passer ces chiffres sous silence. Car posséder des données actuelles et fiables relatives aux types d'agression des écoliers suisses permet d'œuvrer pour l'implémentation efficace de programmes de prévention auprès des auteurs et victimes ainsi qu'à la promotion d'une formation continue des professionnels au contact des jeunes (Piguet & Moody, 2013, p. 41).

## **Autoévaluation critique de la démarche**

La thématique de mon travail m'a tenue en haleine durant tout le processus d'élaboration de mon mémoire. Le thème étant très complexe, il a parfois été difficile de choisir quels aspects j'allais traiter ou non. J'ai fait le choix d'avoir une vue d'ensemble de la situation en élaborant deux questions de recherche, qui à mon sens donnent une perspective de compréhension plus fine. Bien sûr, de ce choix découle le besoin d'utiliser deux outils de récolte de données, ce qui, de fait, a impliqué le double de travail dans l'élaboration de la méthodologie, mais également dans l'analyse des données. Une des principales difficultés rencontrées a donc été de savoir me concentrer sur quelques aspects seulement de la thématique. Je suis satisfaite de ce travail, car il m'a permis de mieux comprendre la dynamique du harcèlement et de mettre le doigt sur des difficultés que je pourrais rencontrer dans mon avenir professionnel. Je n'estime pas être experte dans le domaine, mais j'ai conscience que le harcèlement est une réalité et qu'il est important de le prendre en charge et non de fermer les yeux.

J'ai fait le choix d'interroger les enseignants et la direction à l'aide d'entretiens semi-directifs. Ce type d'entretiens est idéal pour entendre les représentations des personnes interrogées et je suis convaincue de mon choix. Cependant, il n'est pas évident de les analyser. Cela implique une capacité d'adaptation et de structuration dans le but de moduler les réponses entre elles. Cela a été une difficulté pour moi, mais après plusieurs relectures et des allers-retours avec la problématique, la structuration du texte m'a paru presque une évidence.

Concernant l'utilisation des questionnaires, la première difficulté a été de trouver des enseignants d'accord de les distribuer à leurs élèves et de leur permettre d'y répondre durant le temps scolaire. Fort heureusement, l'appui d'un enseignant à l'intérieur de l'école m'a permis de trouver le nombre de classes souhaité. J'ai pu constater cette difficulté lors du retour des questionnaires, puisqu'une classe ne me les a pas rendus. Une autre limite a été le nombre restreint de répondants que comporte l'échantillonnage. Je pense, cependant, que le fait que

les questionnaires soient remplis de manière anonyme et que les élèves ne me connaissent pas, a permis aux répondants de répondre plus librement. De ce fait, la lecture des questionnaires a parfois été difficile pour moi. Certaines réponses, évoquant clairement un malaise, sont parfois tristes à lire. Ces réponses m'ont questionnée quant à la place du chercheur dans une étude. Faut-il oui ou non avertir les enseignants de certaines réponses ?

Durant l'élaboration de mon travail de Bachelor, j'ai été contrainte de changer de directrice de mémoire. Si certains pourraient voir cela comme une difficulté, moi, je l'ai vécu comme une chance d'avoir pu profiter du savoir de deux expertes.

## **Perspectives d'avenir**

Ma recherche a eu lieu à une toute petite échelle et les résultats obtenus indiquent qu'il serait tout à fait opportun que les instances politiques préconisent une enquête au niveau cantonal. Ceci permettrait de proposer un programme de prévention et de lutte en lien avec les besoins des différents protagonistes.

Plusieurs autres perspectives pourraient également élargir la réflexion. Comme s'intéresser plus spécifiquement au domaine de la prévention et approfondir le sujet. Comme évoqué souvent dans mon travail, cette thématique est complexe et chaque axe peut être traité et approfondi (portraits, conséquences, prévention, prise en charge, type de harcèlement, etc.).

Pour conclure, n'oubliez pas : le harcèlement, en parler, c'est l'arrêter ! Nous avons tous un rôle à jouer !

## Références bibliographiques

Bellon, J.-P. & B. Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves, la face cachée de la violence scolaire*. Paris : Editions Fabert.

Bellon, J.-P. & Gardette, B. (2012). *Prévenir le harcèlement à l'école. Guide de formation*. Paris : Éditions Fabert.

Bellon, J.-P. & Gardette, B. (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance scolaire 2.0*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2014). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.

Dayer, C. & Charmillot, M. (2007). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches qualitatives. Actes du colloque Bilan et Perspectives de la recherche qualitative*. Hors série 3, 98-125.

Burk, F. (1897). *Teasing and bullying. The Pedagogical Seminary*. Worcester : University Press. (pp.336-371).

CAPPEP (2019, mars). *Harcèlement entre enfants, que peuvent faire les adultes ?* Formation générale, Bienne.

Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Catheline, N. (2017). Harcèlement scolaire : l'éclairage des travaux sur l'empathie. *Le Journal des psychologues*, 350(8), 63-68. doi:10.3917/jdp.350.0063.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP

Daniel, C. (2008). *Une thèse : Evaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal. Section de Psychologie.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*.

Elliott, M. (2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Heinemann, P. (1969). *The nature of school mobbing*. New York : Pergamon Press.

Humbrecht, B., Lahaye, W. & Berger, M. (2017). *Prévention du harcèlement et des violences scolaires*. Mont-Saint-Guibert : Editions Van In.

Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0. *Formation et profession*, 2-4.

Minder, M. (2008). *Champs d'action pédagogique: Une encyclopédie des domaines de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.minde.2008.01.

Monnot Gerber, E. (2020). Harcèlement scolaire : le Jura travaille la prévention sur le long terme.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools : bullies and whipping boys*. Washington : Hemisphere Press.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris : ESF éditeur.

Pasche Gossin, F. (2019). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Piguet, C. & Moody, Z. (2013). Harcèlement entre pairs à l'école primaire. Résultats d'une enquête suisse. *Journal du droit des jeunes*, 328(8), 39-41. doi:10.3917/jdj.328.0039.

Pinard, R., Potvin, P. Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*. 24, 58-82.

Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Paris : Editions Tallandier.

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

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche, Management des ressources humaines, *Méthodes & Recherches*, De Boeck Supérieur, pp. 101-137.



Saint-Pierre, F. (2013). *Intimidation, harcèlement. Ce qu'il faut savoir pour agir*. Montréal : Édition du CHU Sainte-Justine.

Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.

Tisseron, S. (2012). Prévenir la violence et le harcèlement scolaire: Le « Jeu des trois figures ». *Le Journal des psychologues*, 299(6), 28-32. doi:10.3917/jdp.299.0028.

Tomamichel, S. et Clerc, F. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 4-17. doi:10.3917/rsi.083.0004.

Vilatte, J.-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Formation « Evaluation ». *Laboratoire Culture & Communication*. Université d'Avignon.

## Références électroniques :

République et canton de Genève (2016). Plan de prévention contre les situations de harcèlement à l'école. [Page Web]. Accès : <https://www.fapeo.ch/wp-content/uploads/2016/05/harcelement-plan-prevention.pdf>. Consulté le 23 avril 2019.

RTS (2015, 22 avril). Un à deux élèves par classe sont victimes de harcèlement en Suisse [Page Web]. Accès : <https://www.rts.ch/info/suisse/6718365-un-a-deux-eleves-par-classe-sont-victimes-de-harcelement-en-suisse.html>. Consulté le 23 avril 2019.

Réseau d'écoles21 (2014). Prévention de la violence, Etat actuel du savoir sur l'efficacité des approches. [Page Web]. Accès : [http://www.reseau-ecoles21.ch/sites/default/files/docs/fr/themes/etat\\_actuel\\_de\\_la\\_prevention\\_de\\_la\\_violence.pdf](http://www.reseau-ecoles21.ch/sites/default/files/docs/fr/themes/etat_actuel_de_la_prevention_de_la_violence.pdf). Consulté le 9 août 2019.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'études romand. Accès : <http://www.plandetudes.ch/> Consulté le 20 mars 2020

