HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Les interventions enseignantes dans les situations de harcèlement scolaire

Intervenir sans stigmatiser le harceleur

Formation primaire

Mémoire de Bachelor d'Erin Membrez

Sous la direction de Mandy Amez-Droz

Delémont, avril 2026

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Mandy Amez-Droz, directrice de ce travail de mémoire, qui a su me guider et me prodiguer des conseils pertinents. Sa disponibilité et ses commentaires m'ont également beaucoup aidée.

Je suis très reconnaissante envers les quatre enseignantes qui ont accepté de réaliser un entretien, pour leur professionnalisme et leur partage d'expérience sur ce sujet sensible. Rien n'aurait été possible sans leurs témoignages.

Finalement, je remercie ma famille pour leurs encouragements qui m'ont été d'un grand soutien lors de la réalisation de ce travail.

Résumé

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Mon travail porte sur le harcèlement scolaire et plus précisément sur les effets des interventions enseignantes dans ces situations. En effet, de nombreuses études se sont intéressées au phénomène du harcèlement scolaire et aux moyens de le prévenir, mais peu d'entre elles analysent les effets concrets des interventions menées sur les élèves et sur les dynamiques relationnelles. Dans ce cadre, ce travail s'intéresse plus particulièrement aux processus de stigmatisation susceptibles de toucher l'élève identifié comme harceleur en fonction des modalités d'intervention mises en place.

La première partie de ce travail permet au lecteur d'approfondir ses connaissances sur le harcèlement scolaire. En effet, sa définition, ses caractéristiques, ses conséquences ainsi que les différentes approches d'intervention proposées dans la littérature y sont développées.

La seconde partie présente les fondements méthodologiques de la recherche. Elle décrit une démarche qualitative reposant sur des entretiens menés auprès d'enseignants, afin de comprendre leurs pratiques, leurs choix d'intervention et les effets observés.

Enfin, la troisième partie est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies. Elle met en évidence un dilemme entre la volonté de réguler les situations de harcèlement et le risque de stigmatisation du harceleur, pouvant compliquer sa réintégration dans le groupe-classe.

En fin de document, la conclusion présente les principaux résultats, les limites de la recherche ainsi que des pistes de réflexion.

Cinq mots-clés

- Harcèlement scolaire
- Stigmatisation
- Interventions
- Harceleurs
- Climat de classe

Liste des annexes

Annexe 1 : Utilisation de l'IA I

Annexe 2 : Guide d'entretien..... II

Annexe 3 : Prise de contact IV

Annexe 4 : Contrat de recherche V

Annexe 5 : Retranscription des entretiens..... VI

Sommaire

Introduction 1

1. Problématique 3

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche 3
1.1.1. Raison d'être de l'étude 3
1.1.2. Présentation du problème 4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche 4

1.2. État des connaissances théoriques 5
1.2.1. Historique 5
1.2.2. Définitions 5
1.2.3. Les acteurs 6
1.2.4. Types de harcèlement 8
1.2.5. Méthodes de lutte contre le harcèlement scolaire 8

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche 10
1.3.1. Identification de la question de recherche 11
1.3.2. Objectifs de recherche 11

2. Méthodologie 12

2.1. Fondements méthodologiques 12
2.1.1. Une recherche qualitative 12
2.1.2. Démarche compréhensive et descriptive 12
2.1.3. Approche inductive 13
2.1.4. Enjeux 13
2.1.5. Objectifs 13

2.2. Nature du corpus 14
2.2.1. Récolte de données 14
2.2.2. Procédure et protocole de recherche 15
2.2.3. Échantillonnage 15

2.3. Méthodes d'analyse des données 16
2.3.1. Règles de retranscription 16
2.3.2. Procédés de traitement des données 16
2.3.3. Méthodes d'analyse 16

3. Présentation et interprétation des résultats 18

3.1. La compréhension et le repérage des situations de harcèlement scolaire 18
3.1.1. Les représentations du harcèlement scolaire chez les enseignants 18
3.1.2. Les signaux d'alerte et les modalités de détection 19

3.2. Les modalités d'intervention mises en œuvre par les enseignants 20
3.2.1. Les types d'intervention privilégiés 20
3.2.2. La méthode de la préoccupation partagée (MPP) : apports et limites 22

3.3. Intervenir sans stigmatiser les élèves harceleurs 24
3.3.1. Les risques de stigmatisation identifiés par les enseignants 24
3.3.2. Les stratégies pour éviter la stigmatisation 26

3.4. Les conditions favorables à une intervention équilibrée et efficace 28
3.4.1. Le rôle du collectif et des ressources institutionnelles 28
3.4.2. Indicateurs d'une évolution positive de la situation 29

Conclusion ***30***
Synthèse des résultats 30
Retour sur les objectifs et la question de recherche 30
Autoévaluation 31
Perspectives de la recherche 31

Références bibliographiques ***32***

Introduction

En Suisse, un enfant sur dix déclare avoir été victime de harcèlement au cours de sa scolarité (RTS, 2024). Ce chiffre témoigne d'une problématique majeure dans les milieux éducatifs. Présent à tous les degrés de la scolarité, le harcèlement scolaire se caractérise par des comportements répétés de violence, qu'ils soient physiques, verbaux ou relationnels, exercés par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre. Il s'inscrit dans des dynamiques de groupe complexes et peut entraîner des conséquences importantes sur le bien-être, le développement et le parcours scolaire des élèves concernés.

Les victimes peuvent notamment ressentir de l'anxiété, une baisse de l'estime de soi ou encore un désengagement scolaire (Catheline, 2023). Dans ce contexte, l'école joue un rôle central dans la prévention, la détection et la gestion de ces situations. Les enseignants, en tant qu'adultes de référence, sont en première ligne pour les repérer et intervenir. Leur action vise à protéger les élèves, réguler les interactions et maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages. Toutefois, ces interventions s'avèrent souvent complexes car elles impliquent plusieurs acteurs, s'inscrivent dans des relations parfois anciennes et mobilisent des émotions fortes. Les enseignants doivent ainsi agir rapidement, en tenant compte à la fois des besoins de la victime, de l'élève identifié comme harceleur et du groupe-classe.

Si de nombreuses recherches se sont penchées sur le harcèlement scolaire, notamment sur ses causes, ses manifestations et ses conséquences, ainsi que sur les dispositifs de prévention (Olweus, 1993; Catheline, 2023), les effets concrets des interventions menées en classe restent encore peu étudiés. Or, certaines pratiques visant à faire cesser les comportements problématiques peuvent produire des effets inattendus. Parmi ceux-ci, la stigmatisation de l'élève identifié comme harceleur constitue un enjeu central. La stigmatisation renvoie à l'attribution d'une étiquette négative qui tend à réduire un élève à ses comportements passés et à influencer durablement le regard porté sur lui, tant par ses pairs que par les adultes. Dans le cadre scolaire, elle peut être renforcée par certaines modalités d'intervention, telles que la désignation explicite du harceleur, la circulation d'informations ou encore des pratiques d'isolement. Ces mécanismes peuvent figer les rôles, compliquer la réintégration de l'élève dans le groupe-classe et, dans certains cas, déplacer ou maintenir les tensions.

Dans ce travail, je m'intéresse aux effets des interventions enseignantes dans les situations de harcèlement scolaire au cycle 2. Plus précisément, cette recherche vise à comprendre comment les enseignants interviennent, quels effets ils observent sur les différents acteurs et dans quelle mesure certaines pratiques peuvent contribuer à des processus de stigmatisation. L'objectif est d'identifier des modalités d'intervention permettant de mettre un terme aux situations de harcèlement tout en évitant de stigmatiser l'élève auteur des faits.
La question de recherche qui guide ce travail est la suivante :

Comment les enseignants du cycle 2 peuvent-ils intervenir afin de mettre un terme aux situations de harcèlement scolaire tout en évitant la stigmatisation des élèves harceleurs ?

Le choix de ce thème s'inscrit dans une réflexion à la fois professionnelle et personnelle autour des dynamiques relationnelles en classe. Si la prise en charge des victimes est essentielle, il apparaît également pertinent de s'intéresser aux élèves identifiés comme harceleurs. Les interventions qui leur sont adressées soulèvent en effet des enjeux spécifiques, notamment en lien avec le risque de stigmatisation. Il s'agit dès lors de comprendre comment agir de manière efficace, sans enfermer ces élèves dans une image négative susceptible d'entraver

leur évolution. Cette réflexion conduit à s'interroger sur les stratégies mobilisées par les enseignants, sur les défis rencontrés et sur les effets de leurs interventions, afin de mieux concilier la protection des victimes avec l'accompagnement des élèves impliqués.

Afin de répondre à ces objectifs, une démarche qualitative a été privilégiée. Des entretiens ont été menés auprès d'enseignants du degré primaire, permettant de recueillir leurs expériences, leurs perceptions et leurs pratiques. Ce choix méthodologique offre une compréhension fine des logiques d'action des professionnels et des effets qu'ils perçoivent dans leur pratique. L'analyse des données repose sur une approche thématique, visant à identifier des régularités dans les discours et à mettre en évidence les principaux enjeux liés aux interventions.

La première partie de ce mémoire est consacrée à la problématique. Elle présente le phénomène du harcèlement scolaire, ses caractéristiques, ses conséquences ainsi que les principales approches d'intervention développées dans la littérature. La deuxième partie expose les fondements méthodologiques de la recherche. La troisième partie est dédiée à la présentation et à l'interprétation des résultats. Enfin, la conclusion revient sur les principaux apports du travail, ses limites et les perspectives qu'il ouvre pour la pratique enseignante.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

Afin de mieux cerner le sujet, il est essentiel de définir ce que l'on entend par harcèlement scolaire. Ce phénomène désigne un comportement agressif, il peut être physique et/ou psychologique et est exercé par un ou plusieurs élèves à l'égard d'un camarade. Comme l'indique Fontaine (2018, p. 394), citant Olweus, ce dernier propose de définir le harcèlement comme « une conduite agressive avec une intention nuisible, répétitive et traduisant une relation sociale stable et dissymétrique entre agresseur(s) et victime(s) ». Au-delà de ces éléments de définition, il convient de s'interroger sur les raisons qui justifient l'intérêt porté à cette problématique dans le cadre de ce travail.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Le harcèlement scolaire est largement présent dans les établissements éducatifs et entraîne des répercussions graves sur l'ensemble des élèves impliqués. Une majorité des études sur le harcèlement scolaire sont centrées sur les victimes, ce qui est essentiel. En effet, lorsque le phénomène est découvert, il est indispensable de le stopper au plus vite et d'accompagner la victime. Cependant, le regard porté sur les élèves harceleurs mérite également d'être approfondi.

Dans la littérature scientifique comme dans les pratiques éducatives, un dilemme existe entre la nécessité d'intervenir face à des comportements inacceptables et celle d'éviter d'enfermer ces élèves dans une identité négative. C'est précisément cette zone d'équilibre qui suscite mon intérêt : comment intervenir efficacement auprès des élèves harceleurs sans les stigmatiser, c'est-à-dire sans les réduire à leurs actes, ni les exclure symboliquement ou socialement du groupe-classe ?

Au-delà des constats théoriques, il me parait essentiel de relier cette réflexion aux réalités vécues sur le terrain. Ce questionnement est né de mon intérêt pour les dynamiques de groupe en milieu scolaire, mais aussi d'un constat fait au cours de mes expériences professionnelles : les enseignants sont confrontés à des situations délicates impliquant des exigences parfois contradictoires (protéger, sanctionner, inclure, responsabiliser). J'ai pu observer combien ces situations peuvent être complexes à gérer, émotionnellement éprouvantes, et porteuses d'enjeux éducatifs forts. C'est pourquoi j'ai souhaité consacrer mon travail de bachelor à ce thème.

En m'intéressant aux stratégies concrètes mises en œuvre par les enseignants du cycle 2 pour gérer ces situations, je cherche à mieux comprendre comment il est possible d'intervenir de manière juste, équilibrée et humaine. Cette réflexion me semble d'autant plus nécessaire que le rôle de l'école ne peut se limiter à une approche punitive : il s'agit aussi d'accompagner les élèves dans leur développement, même lorsqu'ils adoptent des comportements inadéquats. Étudier les pratiques existantes, les dilemmes qu'elles soulèvent et les leviers qui les soutiennent me permettra de nourrir ma future posture professionnelle, dans une perspective à la fois éthique et inclusive. En effet, en tant que future enseignante, je souhaite apprendre à gérer au mieux les situations de harcèlement et acquérir des méthodes efficaces.

De plus, le harcèlement scolaire représente un enjeu majeur de la santé mentale, impactant le bien-être à court et long termes des enfants, qu'ils soient victimes, agresseurs ou témoins (Zhang & al. 2024). Ce phénomène constitue un enjeu majeur nécessitant une attention particulière. Cette réflexion conduit dès lors à préciser plus concrètement la nature du problème étudié ainsi que les enjeux qui en découlent dans le contexte scolaire.

1.1.2. Présentation du problème

De nombreux élèves sont confrontés au moins une fois au cours de leur scolarité au harcèlement scolaire, que ce soit comme victimes, comme harceleurs ou comme témoins. Ce sujet est régulièrement abordé dans les médias et de nombreuses études sont réalisées sur le sujet. En effet, l'UNESCO (n.d.) a réalisé une recherche avec comme thème « harcèlement et violence à l'école dans le monde », elle présente notamment des méthodes pour en finir avec le harcèlement scolaire. En Suisse, la CDIP (2010) a édité des recommandations concrètes pour les écoles suisses, afin de prévenir le harcèlement scolaire.

Le harcèlement scolaire occupe une place grandissante dans les médias, ce qui contribue à une sensibilisation accrue des acteurs du système éducatif. Parallèlement, les enseignants bénéficient de formations de plus en plus fréquentes pour faire face à ce type de situations et abordent davantage ce sujet avec leurs élèves en classe.

Le harcèlement scolaire se caractérise par une intention de nuire, une répétition des actes et une relation de pouvoir déséquilibrée entre les élèves (Olweus, 1993, cité par Fontaine 2018). Selon Catheline (2023), il s'agit d'une conduite agressive, répétée et délibérée, exercée par un ou plusieurs élèves afin de blesser une victime perçue comme plus faible, dans une dynamique de domination. Les harceleurs cherchent à établir une relation dissymétrique, ils sont les dominants et leurs victimes sont les dominées.

Ce phénomène, bien que largement médiatisé, reste difficile à gérer au quotidien dans les établissements scolaires. Si la protection des victimes constitue une priorité, la gestion des élèves harceleurs représente un véritable défi pour les enseignants, qui doivent agir avec fermeté tout en évitant la stigmatisation.

Une intervention trop punitive peut en effet enfermer l'élève dans une image négative, favoriser un rejet du cadre scolaire et aggraver les comportements déviants (Mindziak Cornali, 2023). À l'inverse, une posture trop permissive peut être perçue comme un manque de réactivité et nuire à la sécurité du groupe-classe. Dans cette zone d'incertitude, les enseignants peuvent se sentir démunis face à des situations qui mêlent enjeux pédagogiques, relationnels et émotionnels.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Bien que les recherches sur le harcèlement scolaire soient de plus en plus nombreuses, elles se focalisent généralement sur les victimes. En effet, il existe relativement peu d'études sur les réactions à avoir envers des harceleurs. Il est important de mieux comprendre comment les enseignants peuvent réagir dans ce type de situation en adoptant une posture éducative. Des recherches s'intéressent à de nouvelles méthodes pour traiter les cas de harcèlement scolaire. On peut mentionner Salmivalli (2010), qui insiste par exemple sur l'importance d'une approche de groupe et non uniquement centrée sur le harcelé ou sur le harceleur.

Les enseignants jouent un rôle central dans la régulation des relations sociales à l'école et donc dans les situations de harcèlement scolaire. En effet, le *Plan d'études romand* souligne la mission de l'école dans l'apprentissage du vivre-ensemble et dans la gestion des conflits (CIIP, 2010, sect. FG25).

Je souhaite, à l'aide de mon travail, mieux comprendre les pratiques concrètes et les dilemmes professionnels des enseignants. Cela me donnera des outils pour gérer des potentiels cas de harcèlement en tant qu'enseignante. Cette recherche me permettra également de développer ma réflexion professionnelle sur la posture à adopter dans des situations sensibles.

1.2. État des connaissances théoriques

Cette section va présenter les fondements théoriques liés au harcèlement scolaire. Ce phénomène sera défini tout comme ses caractéristiques et ses acteurs. Les méthodes de résolution seront présentées.

1.2.1. Historique

Le concept du harcèlement scolaire n'est pas nouveau. Dans les années 1960-1970, les pays du Nord ont été les premiers à s'y intéresser de plus près, avec le psychiatre suédois P. Heinemann, puis avec D. Olweus, psychologue norvégien. Ils ont imposé le mot «bullying » (harcèlement en anglais) et ont défini le phénomène. Durant les années 1980, le premier programme de prévention du harcèlement scolaire a vu le jour. Il a été développé par D. Olweus, le «Olweus Bullying Prevention Program» (OBPP). L'intérêt pour le sujet s'est ensuite répandu parmi les psychologues et les scientifiques de la santé dans le monde. Dans les années 1990, C. Salmivalli s'est arrêté sur le rôle des témoins en indiquant que le phénomène ne se limitait pas aux rôles victime-agresseur mais englobait tout un groupe.

Depuis le début des années 2000, la compréhension du harcèlement scolaire s'est considérablement élargie, tant sur le plan de ses manifestations que de ses enjeux. L'essor des technologies numériques a conduit à l'émergence du cyberharcèlement, une forme de violence qui s'exerce en dehors des murs de l'école, souvent de manière anonyme, et qui prolonge l'intimidation dans la sphère privée des élèves. Le harcèlement scolaire est ainsi progressivement devenu un enjeu de santé publique, reconnu à l'échelle internationale par des institutions comme l'UNESCO (n.d.) ou l'OMS (n.d.). Selon l'association Via, en Suisse il n'existe aucune loi spécifique pour lutter contre le harcèlement scolaire. Chaque canton gère de manière individuelle le harcèlement scolaire.

Parallèlement, la recherche scientifique s'est intensifiée et diversifiée : de nombreux pays ont développé des programmes de prévention et d'intervention, comme KiVa en Finlande, Fri for Mobberi au Danemark ou NoTrap! en Italie. Ces approches intègrent désormais les dimensions socio-émotionnelles et relationnelles du harcèlement, tout en impliquant davantage les élèves dans les démarches de prévention. Les enseignants, les familles et les pairs sont désormais considérés comme acteurs à part entière dans la lutte contre le harcèlement. Cette modernisation du regard porté sur le phénomène témoigne d'un changement de paradigme, où l'accompagnement, l'inclusion et la construction d'un climat scolaire bienveillant deviennent des priorités.

L'évolution historique du regard porté sur le harcèlement scolaire révèle une prise de conscience progressive de sa complexité, tant dans ses formes que dans ses effets. Si les premières approches ont surtout cherché à sanctionner ou à protéger, les démarches actuelles tendent à promouvoir des interventions plus globales, incluant la prévention, la médiation et la responsabilisation. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est devenu central : il n'est plus seulement garant de l'ordre, mais aussi acteur du climat relationnel de la classe.

1.2.2. Définitions

Le harcèlement scolaire est un phénomène contemporain qui suscite de nombreuses perceptions différentes. Cette diversité de points de vue rend difficile l'établissement d'une définition précise et consensuelle. En conséquence, il existe une grande variété de définitions dans la littérature. Plusieurs d'entre elles vont être examinées afin d'en dégager les éléments communs.

Comme mentionné précédemment, Olweus (1990, cité par Fontaine 2018) définit le harcèlement comme «une conduite agressive avec une intention nuisible, répétitive et traduisant une relation sociale stable et dissymétrique entre agresseurs et victimes» (p. 394). Il relève donc trois éléments déterminants : le phénomène s'inscrit dans la durée, l'agresseur a une volonté délibérée de nuire et il existe un déséquilibre de pouvoir entre les deux parties.

« Le harcèlement scolaire désigne une conduite délibérément agressive adoptée par un ou plusieurs élèves, qui se répète et qui dure. Ceux qui y ont recours cherchent à nuire ou à blesser, en établissant une relation dissymétrique : ils sont les dominants ; leurs victimes sont les dominées. Pour qu'il y ait harcèlement, ces trois critères (agressivité, répétition et relation d'emprise) doivent être présents simultanément » (Catheline, 2023, p.7).

Smith (2002, cité par Catheline 2023) propose une définition largement reprise dans la littérature, qui décrit le harcèlement scolaire comme «une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne), physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime.».

En 2023, l'UNESCO a souhaité redéfinir le harcèlement scolaire à la suite de l'évolution des points de vue et dans le but de mieux comprendre le phénomène. Il le définit comme

> un processus social néfaste qui se caractérise par une dynamique de pouvoir déséquilibrée, laquelle découle des normes sociales (sociétales) et institutionnelles. Les agissements sont souvent répétés et se manifestent par un comportement interpersonnel et indésirable des élèves ou du personnel scolaire, qui cause un préjudice physique, social et émotionnel aux personnes ou aux groupes ciblés ainsi qu'à l'ensemble de la communauté scolaire.

Les définitions du harcèlement scolaire s'accordent sur trois caractéristiques fondamentales : la répétition des actes, une intention de nuire, et un déséquilibre de pouvoir entre le harceleur et sa victime.

Ces éléments permettent de distinguer le harcèlement des conflits ponctuels entre pairs. Le harcèlement est ainsi perçu comme une agression délibérée, ancrée dans la durée, dans laquelle le harceleur exerce une forme de domination sur un élève en position de vulnérabilité. L'UNESCO (2023) enrichit cette vision en insistant sur le caractère systémique et socialement construit du phénomène, soulignant que le déséquilibre de pouvoir découle aussi de normes institutionnelles et culturelles.

Cependant, certains auteurs contemporains, tels que Piquet (2017), proposent une lecture plus relationnelle du phénomène. Selon lui, le harceleur ne s'attaque pas nécessairement à une victime précise, mais cherche avant tout à renforcer sa position au sein du groupe, notamment en poursuivant un objectif de popularité. Cette perspective relationnelle nuance les approches centrées uniquement sur l'intention de nuire et invite à considérer le harcèlement comme un phénomène social inscrit dans des logiques de groupe. Elle suggère ainsi que les interventions devraient également agir sur les dynamiques collectives, et pas uniquement sur les comportements individuels.

1.2.3. Les acteurs

Il existe trois principaux acteurs du harcèlement scolaire : les agresseurs, les victimes et les témoins.

Agresseur
Il s'agit de la personne à l'origine des comportements de harcèlement. Olweus (1997) établit un profil précis de l'agresseur. Selon lui, l'agresseur rencontre régulièrement des relations conflictuelles avec les adultes, a une vision positive de la violence et est caractérisé par son impulsivité et son besoin de dominer. Selon Piquet (2017), il n'y a pas de profil type mais une modalité relationnelle au service de la popularité. Le harceleur est intéressé par sa propre popularité et pas forcément par l'intention de nuire.

Victime
Il s'agit de la personne harcelée. Tordjman (2022) relève qu'il est impossible de dresser un portrait de la victime car la diversité des profils est étonnamment grande, que ce soit physiquement ou psychologiquement. Il mentionne tout de même que les enfants avec une différence notoire apparente peuvent être plus facilement pris comme victimes. Les raisons pour lesquelles une personne sera désignée victime peuvent concerner une multitude de domaines, tels que des compétences scolaires, une couleur de cheveux, le milieu socioéconomique, ce qui rend la formalisation impossible. Malgré cela, Olweus (1997) dresse un profil des victimes. Elles manquent de confiance, sont angoissées et ont une mauvaise image d'elles-mêmes. Elles rencontrent des difficultés à trouver leur place dans un groupe et se retrouvent généralement isolées.

Témoins
Ils sont définis par S. Tordjman (2022) comme les personnes qui voient et entendent le phénomène et laissent faire. Ils jouent un rôle essentiel dans le harcèlement scolaire. La présence des spectateurs est indispensable à l'existence et au maintien du harcèlement.

Olweus (1978) affirme qu'il existe différents types d'agresseurs. Il distingue les agresseurs actifs des agresseurs passifs. Les premiers sont à l'initiative des pratiques de harcèlement. Ils cherchent dans les relations une position dominante et témoignent d'un détachement émotionnel par rapport à leurs actes. Les seconds sont les « suiveurs », ils prennent rarement l'initiative du harcèlement.

Il distingue également deux catégories de victimes : les victimes passives et les victimes actives. La première catégorie représente des personnes timides et solitaires. Elles témoignent d'un manque de confiance en elles et d'une mauvaise estime d'elles-mêmes. Les victimes actives agissent comme des architectes de leur statut et semblent tirer des bénéfices de leur situation.

Bien que les profils de victimes et d'agresseurs présentent des différences notables, certaines similitudes apparaissent, notamment en lien avec les difficultés relationnelles et l'estime de soi. Olweus (1997) souligne que les agresseurs entretiennent souvent des relations conflictuelles avec les adultes, manifestent un besoin marqué de dominer et une impulsivité importante, tandis que les victimes, de leur côté, peinent à trouver leur place dans un groupe et se retrouvent fréquemment isolées. Dans les deux cas, on observe une altération de la qualité des interactions sociales : qu'il s'agisse d'une relation marquée par la confrontation et le contrôle chez le harceleur, ou par le retrait et la mise à l'écart chez la victime. Ces difficultés traduisent un rapport aux autres fragilisé. L'estime de soi constitue également un facteur commun. Les victimes présentent souvent une faible estime d'elles-mêmes, nourrie par l'angoisse et un sentiment d'infériorité. Tout comme les victimes, certains agresseurs, derrière une façade de confiance et d'assurance, peuvent également souffrir d'une estime personnelle fragile, qu'ils cherchent à compenser par des comportements de domination. Ces troubles de la relation constituent un point d'ancrage commun qui mérite une attention particulière dans la compréhension et la gestion du harcèlement scolaire.

1.2.4. Types de harcèlement

Il existe différentes formes de harcèlement scolaire. Il peut être verbal, physique, psychologique, de façon directe (face à face) ou indirecte (rumeurs). A cela s'ajoute encore le cyberharcèlement, qui ne sera pas traité dans ce travail, selon S. Tordjman (2022).

Il s'exprime à travers de nombreuses stratégies du comportement. Selon Crick et Gropeter (1995), on peut les classer en deux formes. La première regroupe les comportements qui se manifestent dans le cadre de relations directes entre l'agresseur et la victime (agressions physiques, verbales ou moqueries). La deuxième rassemble des stratégies sociales indirectes (diffusion de rumeurs ou organisation de l'isolement social d'une personne).

La diversité des formes de harcèlement souligne la difficulté pour les enseignants de repérer systématiquement ces situations, en particulier lorsqu'elles prennent des formes indirectes ou moins visibles. Cela renforce la nécessité de développer des compétences d'observation et des stratégies d'intervention adaptées à ces différentes manifestations.

1.2.5. Méthodes de lutte contre le harcèlement scolaire

Il existe de plus en plus de méthodes pour lutter contre le harcèlement scolaire. Tout d'abord, des méthodes de prévention (jeux de rôles, formation des adultes, projet Kiva (développé plus bas), …).

L'ensemble de ces méthodes est essentiel pour limiter les situations de harcèlement scolaire et, à terme, les faire disparaître. Cependant, pour le moment, ces stratégies peinent encore à réduire considérablement le nombre de cas de harcèlement. Comme le soulignent Hoch et Piquet (2023), «bien que notre propos se centre sur la stratégie curative ou réactive, nous pouvons tout de même constater, avec Gaffney et al. (2018), que l'approche préventive ne fait preuve que d'une efficacité modérée puisqu'elle ne fait diminuer les actes de harcèlement que de 20 %» (p. 75).

C'est pour cette raison qu'il est important de trouver des dispositifs à mettre en place quand le harcèlement scolaire est détecté.

Ce travail s'intéresse principalement aux méthodes qui existent pour traiter le harcèlement scolaire une fois qu'il est détecté, appelées les méthodes curatives. Ces dernières sont divisées en deux catégories : interventionniste et de coping.

Les méthodes de coping sont définies comme «l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux mis en œuvre pour maîtriser, tolérer ou diminuer les exigences internes ou externes génératrices de stress» (Chabrol & Callahan, 2013, p. 212). Cette approche marque un déplacement du focus d'intervention, en mettant davantage l'accent sur les ressources de la victime. Toutefois, elle peut également soulever des questionnements quant à la responsabilité attribuée à celle-ci dans la résolution de la situation.

Stratégies interventionnistes selon Rigby (2012)

Rigby (2012) classe les stratégies interventionnistes en cinq catégories : sanctions directes, pratiques réparatrices, méthode des préoccupations partagées, méthode du groupe de soutien et médiation. Dans tous les cas, un ou plusieurs acteurs règlent le problème et se mettent entre le harcelé et son agresseur.

Seenden et Galand (2020), cités par Hoch et Piquet (2023), ont réalisé une étude pour évaluer ces différentes approches. Ils montrent que les sanctions sont la solution la plus utilisée mais

qu'elles sont généralement inefficaces. Les pratiques réparatrices seraient favorables uniquement dans les situations où les individus sont d'accord sur ce qu'il s'est passé et où l'auteur exprime des remords et est prêt à réparer ses actes. Ils relatent que la méthode des préoccupations partagées (développée ci-dessous) demande un grand investissement de la part des enseignants et n'a pas encore fait ses preuves dans la résolution des cas de harcèlement. De plus, ils se questionnent sur l'efficacité de la méthode avec des harceleurs qui manquent d'empathie. L'approche des groupes d'élèves de soutien a été développée par Maines et Robinson (1994). Il s'agit d'un groupe d'élèves sélectionnés qui doit aider la victime en trouvant des moyens pour la soutenir. Cette méthode aurait donné des résultats positifs mais manque d'arguments théoriques et n'implique pas directement le harcelé selon Seenden et Galand (2020). Finalement, la médiation est critiquée par les auteurs de l'étude car cette approche n'est pas adaptée aux situations où la relation entre les pairs est dissymétrique. Ces résultats mettent en évidence les limites des approches strictement interventionnistes. Ils soulignent la nécessité de développer des approches plus nuancées, prenant en compte les dimensions relationnelles et émotionnelles des situations.

Malgré le fait que certaines méthodes se montrent inefficaces, elles continuent d'être utilisées. En effet, la majeure partie des stratégies de lutte contre le harcèlement cherche à intervenir entre la victime et l'agresseur. Hoch et Piquet (2023) présentent la résolution systémique de Palo Alto qui favorise une nouvelle méthode d'action : travailler avec l'enfant harcelé pour qu'il trouve en lui les ressources nécessaires pour faire cesser les comportements. L'idée est que la personne qui a le plus intérêt à ce que la situation s'arrête va fournir davantage d'efforts. Il faut donc donner des outils nécessaires à la victime pour qu'elle trouve les ressources pour affronter son agresseur. Le but est que le harceleur rencontre des obstacles qui vont l'empêcher de renforcer sa popularité. Ces difficultés provoqueront un malaise chez le harceleur car son plan ne fonctionnerait pas comme prévu. Ces nouvelles conditions permettraient d'arrêter le harcèlement.

Méthode de la préoccupation partagée

La méthode de la préoccupation partagée (abrégée MPP) a été développée en Suède par le psychologue Anatol Pikas. Elle repose sur une série d'entretiens individuels menés avec les élèves impliqués dans la situation de harcèlement. Durant les entretiens, une réflexion est engagée afin d'identifier les actions que les élèves pourraient entreprendre pour faire cesser le harcèlement. Le harcèlement étant un phénomène de groupe, cette méthode a pour but de casser l'effet de groupe, afin que chaque membre puisse trouver une issue positive à cette situation. Comme le mentionne le site Plateforme romande MPP (n.d.), cette approche ne se focalise pas sur l'intention de nuire des harceleurs. En effet, elle part du principe que tous les membres du groupe ont le souhait de sortir d'une situation de souffrance mais n'y parviennent pas sans l'aide des adultes.

Programme KiVa

Le programme KiVa a été développé dans les années 1980 par Olweus. Il s'agit du premier programme de lutte contre le harcèlement scolaire. Comme expliqué par Garandeau et Salmivalli (2018) le programme KiVa comprend des actions universelles, qui sont destinées à tous. Il s'agit de cours sur le harcèlement, d'exercices de jeux de rôles, du visionnage d'un court-métrage, de la création de règles de conduite pour la classe et de l'utilisation d'un jeu vidéo. Toutes ces mesures de prévention ont pour but de faire prendre conscience aux élèves de l'importance du groupe dans les situations de harcèlement scolaire, de susciter de l'empathie et de leur donner des stratégies de défense. En plus des actions de prévention, le programme propose des actions ciblées pour résoudre les situations de harcèlement une fois qu'elles se produisent. Tout comme pour la MPP, le programme KiVa propose de réaliser des entretiens individuels. Ici les entretiens sont réalisés par des enseignants qui sont responsables du programme dans l'école et ont lieu avec la victime et le ou les agresseurs.

En supplément, l'enseignant principal discute avec des élèves de la classe qui ne sont pas directement impliqués dans le harcèlement, afin de les inciter à aider la victime. Le programme a été étudié à de nombreuses reprises pour définir son efficacité. Selon Saarento & al. (2015), cette méthode réduit effectivement le harcèlement scolaire, mais elle permet également un changement de comportement des élèves témoins. Ils seraient moins nombreux à encourager le phénomène et seraient plus enclins à défendre la victime.

Ces différentes approches illustrent la diversité des stratégies mobilisées pour traiter le harcèlement scolaire. Elles soulèvent toutefois une question centrale dans le cadre de ce travail : dans quelle mesure ces interventions peuvent-elles éviter de stigmatiser les élèves identifiés comme harceleurs ? En effet, certaines pratiques, notamment les sanctions directes, peuvent contribuer à renforcer une étiquette négative, tandis que d'autres approches cherchent à favoriser la responsabilisation sans exclusion.

En Suisse

Afin de soutenir les élèves touchés par le harcèlement scolaire, il est également possible de faire appel à d'autres professionnels que les enseignants. On peut citer les médiateurs, les travailleurs sociaux, les psychologues ou des associations. On peut notamment relever ProJuvenTute (n.d.), qui dispose d'une ligne d'appel que les enfants ou les jeunes peuvent contacter à tout moment : 147, conseil et aide pour les enfants et les jeunes. Cette ligne n'est pas uniquement réservée au harcèlement. L'institution mentionne également qu'il est très important de toujours impliquer les enfants dans la résolution des situations de harcèlement, afin qu'ils puissent participer à la prise de décision et pour éviter une perte de confiance.

En Suisse, chaque canton gère les situations de harcèlement scolaire comme il le souhaite. Le site de l'État de Vaud annonce que les écoles du canton utilisent la MPP. Concernant le Jura et Neuchâtel, je n'ai trouvé aucune information qui affirmerait que cette méthode est utilisée. Je sais grâce à ma pratique professionnelle que certaines écoles du Jura se forment actuellement à sa pratique. Cependant, elle n'est pas encore répandue dans tous les établissements. Aucune autre méthode n'est présentée. On peut imaginer que les sanctions directes sont les stratégies les plus utilisées, comme l'affirme l'étude de Seenden et Galand (2020). Ce qui montrerait qu'il y a peu d'accompagnement pour le harceleur lors de la résolution du conflit.

Ces éléments mettent en évidence que les pratiques utilisées peuvent varier selon les contextes institutionnels et les ressources disponibles.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

Le harcèlement scolaire constitue un enjeu complexe, qui soulève des défis importants pour les enseignants dans leur pratique quotidienne. Si de nombreuses recherches portent sur la protection et l'accompagnement des victimes, l'intervention auprès des élèves harceleurs demeure un champ moins exploré. Sur le terrain, les enseignants sont souvent confrontés à un dilemme : comment agir de manière efficace pour mettre fin aux comportements de harcèlement, tout en préservant la dignité et l'estime de soi des élèves auteurs de ces actes ?

Les sanctions, bien qu'encore largement utilisées, peuvent avoir pour effet de renforcer la stigmatisation, d'exclure davantage ces élèves et de freiner leur réintégration dans le groupe classe. Par ailleurs, il existe un manque de formation spécifique et d'outils concrets pour accompagner ces situations de façon constructive, ce qui génère un sentiment d'impuissance ou d'inefficacité chez certains professionnels. Ce déficit de ressources et de connaissances, combiné à la nécessité d'agir rapidement face aux situations de harcèlement, justifie la pertinence d'explorer des stratégies éducatives qui permettent à la fois de protéger les victimes et de responsabiliser les harceleurs.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Après avoir parcouru la théorie et l'état des connaissances actuelles sur le sujet, j'en viens maintenant à ma question de recherche. Mon choix de me concentrer sur le cycle 2 s'explique par deux raisons principales : d'une part, les situations de harcèlement y sont souvent plus facilement identifiables en raison de la maturité croissante des élèves à cet âge, d'autre part, il s'agit du cycle dans lequel je souhaite exercer par la suite, ce qui confère une pertinence particulière à mon investigation.

Ma question de recherche est la suivante :

Comment les enseignants du cycle 2 peuvent-ils intervenir afin de mettre un terme aux situations de harcèlement scolaire tout en évitant la stigmatisation des élèves harceleurs ?

Cette question de recherche découle à la fois des constats du terrain et des lacunes identifiées dans la littérature scientifique. Elle met l'accent sur deux dimensions indissociables : d'une part, la nécessité d'agir efficacement pour interrompre le harcèlement, et d'autre part, l'importance de préserver la dignité et le potentiel de réhabilitation de l'élève auteur des faits.

En choisissant d'examiner les pratiques éducatives mises en œuvre dans le cycle 2, cette recherche s'inscrit dans un moment clé du développement socio-émotionnel des enfants, période où les comportements relationnels se structurent et peuvent être positivement influencés par des interventions adaptées. La formulation de la question permet également d'ouvrir l'exploration à des stratégies variées et invite à réfléchir au rôle des enseignants dans la construction d'un climat scolaire respectueux et inclusif.

1.3.2. Objectifs de recherche

Le premier objectif consiste à identifier et définir les différentes manières dont les enseignants du cycle 2 peuvent intervenir face à une situation de harcèlement scolaire. Il s'agit d'explorer les pratiques déjà mises en œuvre sur le terrain, mais aussi celles suggérées par la littérature scientifique, afin de mieux cerner les stratégies pédagogiques et éducatives mobilisables dans ce contexte.

Le second objectif est d'explorer la relation entre ces interventions et le risque de stigmatisation des élèves identifiés comme harceleurs. En effet, si l'action des enseignants est indispensable pour mettre un terme à la situation, elle peut aussi avoir pour effet involontaire de renforcer l'étiquetage négatif des élèves harceleurs, compromettant ainsi leur intégration et leur évolution positive au sein du groupe-classe. Il s'agira donc d'analyser comment les modalités d'intervention influencent la perception et le traitement de ces élèves, et de dégager des pistes permettant de concilier efficacité de l'action éducative et respect de la dignité de chacun.

À travers ces deux objectifs, cette recherche entend ainsi contribuer à une meilleure compréhension des pratiques enseignantes et à la construction de stratégies équilibrées, capables d'interrompre le harcèlement tout en préservant le potentiel de réhabilitation des élèves concernés.

2. Méthodologie

Cette partie a pour objectif de présenter la démarche de recherche mise en œuvre pour répondre à la question centrale de ce travail.

Elle expose les choix méthodologiques effectués, justifie leur pertinence au regard de la problématique et décrit les différentes étapes du processus de recherche.

2.1. Fondements méthodologiques

Cette section définit le cadre et les orientations de la recherche.

2.1.1. Une recherche qualitative

La présente recherche adopte une approche qualitative, centrée sur la compréhension des pratiques et des représentations des enseignants du cycle 2 face aux situations de harcèlement scolaire. Ce choix se justifie par la nature complexe et multidimensionnelle du phénomène étudié. Le harcèlement scolaire implique des dimensions émotionnelles, relationnelles et institutionnelles qu'il serait difficile d'appréhender à travers une démarche quantitative fondée sur des données chiffrées.

La recherche qualitative permet de recueillir des données riches, détaillées et contextualisées, directement issues des expériences vécues des participants. Elle favorise la compréhension des significations que les enseignants attribuent à leurs pratiques et des logiques sous-jacentes à leurs interventions. Dans cette recherche, elle permet de comprendre comment les enseignants perçoivent les interventions, notamment en lien avec les effets potentiels de stigmatisation. Selon Paillé et Mucchielli (2021, p. 23), cette approche vise à « comprendre les phénomènes humains dans leur singularité et leur complexité ». Elle se montre donc particulièrement adaptée pour saisir les dynamiques relationnelles et pédagogiques liées au traitement du harcèlement scolaire, ainsi que pour analyser les effets possibles sur la stigmatisation des élèves harceleurs.

2.1.2. Démarche compréhensive et descriptive

La démarche adoptée s'inscrit à la fois dans une perspective descriptive et compréhensive. La dimension descriptive vise à dresser un portrait fidèle des interventions mises en œuvre par les enseignants face aux situations de harcèlement scolaire. Elle consiste à énumérer les pratiques observées, les outils mobilisés et les logiques d'action déployées sur le terrain.

La dimension compréhensive, quant à elle, cherche à saisir la signification que les professionnels donnent à leurs actions, leurs motivations, leurs dilemmes et les contraintes qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne. Cette posture est en adéquation avec le premier objectif de la recherche, qui consiste à définir les pratiques éducatives en contexte réel, et non à les évaluer ou à les juger.

En combinant ces deux démarches, la recherche vise à offrir une vision fine et nuancée des pratiques enseignantes, en tenant compte des spécificités de chaque classe, du climat scolaire et des interactions entre les différents acteurs. Une telle approche permet de dégager les logiques d'action partagées ainsi que les ajustements individuels que les enseignants mettent en œuvre pour intervenir efficacement tout en limitant les risques de stigmatisation des élèves concernés. Comme le souligne Van der Maren (2003), une démarche descriptive et compréhensive permet de saisir les pratiques éducatives dans leur complexité et leur ancrage contextuel.

2.1.3. Approche inductive

Cette recherche s'inscrit dans une approche inductive (Van der Maren, 2004). Il s'agit d'une approche qui part des observations pour faire émerger des concepts. Dans le cadre de cette recherche, des régularités et des méthodes d'intervention contre le harcèlement scolaire vont être dégagées à partir des observations et des expériences concrètes des enseignants.

Plutôt que de vérifier une hypothèse prédéfinie, cette démarche permet de laisser émerger les stratégies et pratiques réellement mises en œuvre dans les classes du cycle 2, ainsi que leurs effets perçus sur la stigmatisation des élèves harceleurs. L'approche inductive favorise une compréhension riche et contextualisée des phénomènes observés, en intégrant les nuances liées aux spécificités des élèves, des classes et des environnements scolaires. Elle offre la possibilité de faire émerger des stratégies mobilisées par les enseignants et pertinentes pour répondre à la question de recherche.

2.1.4. Enjeux

Les enjeux de cette recherche sont à la fois pragmatiques et ontogéniques. Sur le plan pragmatique, elle ambitionne de contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives en identifiant des stratégies d'intervention concrètes, nuancées et transférables. Ces différentes stratégies permettent aux enseignants de réagir efficacement face aux situations de harcèlement scolaire tout en évitant la stigmatisation des élèves harceleurs. L'objectif est de favoriser une approche éducative équilibrée, qui conjugue fermeté, bienveillance et accompagnement.

Sur le plan ontogénique, la recherche accorde une attention particulière au développement socio-émotionnel des enfants, dimension centrale de l'apprentissage au cycle 2. Cette période constitue un moment clé de la construction de l'identité personnelle et sociale, au cours duquel se développent les compétences relationnelles, la coopération et l'empathie. En tenant compte de ces aspects, l'étude vise à mieux comprendre comment les interventions éducatives peuvent soutenir la croissance émotionnelle des élèves, renforcer le climat de classe et encourager des dynamiques relationnelles positives.

2.1.5. Objectifs

Cette étude poursuit une visée heuristique, en explorant un aspect du harcèlement scolaire encore peu documenté dans la littérature scientifique, ainsi qu'une visée prescriptive, dans le but d'identifier des leviers concrets d'action pour les enseignants.

«Les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer» (Tupin, 2003, cité par de Saint-André & Montésinos-Gelet, 2010, p.170). Dans cette continuité, ce travail vise à mieux comprendre ce que font réellement les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à une situation de harcèlement, ainsi que les implications de ces choix sur les élèves concernés.

Cette recherche poursuit deux objectifs principaux:

1. Le premier consiste à identifier et définir les différentes manières dont les enseignants du cycle 2 peuvent intervenir face à une situation de harcèlement scolaire.
2. Le second objectif est d'explorer la relation entre ces interventions et le risque de stigmatisation des élèves auteurs de harcèlement.

À travers ces deux objectifs complémentaires, la recherche aspire à enrichir la compréhension des pratiques enseignantes face au harcèlement scolaire et à mettre en lumière les conditions qui favorisent une intervention à la fois efficace et non stigmatisante.

2.2. Nature du corpus

Cette section présente la méthode de collecte des données et le profil des participants.

2.2.1. Récolte de données

Différentes méthodes de collecte de données peuvent être mobilisées lors d'une recherche, telles que l'observation, le questionnaire ou l'entretien.

L'observation permet d'accéder à des informations à la fois verbales et non verbales, offrant ainsi une compréhension fine des comportements et des interactions. Toutefois, dans le cadre de cette étude, cette méthode n'a pas été retenue, car elle nécessiterait d'observer une classe confrontée à une situation réelle de harcèlement scolaire, ce qui poserait des problèmes éthiques et pratiques, notamment vis-à-vis des élèves concernés.

Le questionnaire, quant à lui, repose principalement sur des questions fermées et laisse peu de place à la spontanéité ou à l'adaptation aux spécificités de chaque répondant. Il se prête davantage à une démarche quantitative qu'à une compréhension approfondie des vécus et des représentations.

Afin d'obtenir des résultats qualitatifs et d'accéder à la subjectivité des participants, j'ai donc choisi d'avoir recours à des entretiens semi-directifs. Cette méthode favorise une écoute active, permet de saisir les émotions exprimées et d'approfondir certaines réponses grâce aux relances. Comme le souligne Basse (s.d.), l'entretien semi-directif invite le chercheur à encourager l'expression du répondant sans l'influencer, tout en ayant la possibilité de reformuler les propos pour clarifier, recentrer ou approfondir un thème si nécessaire.

Néanmoins, cette méthode présente également certaines limites. Le chercheur peut, consciemment ou non, influencer les réponses de l'interviewé par sa posture, son ton ou la formulation de ses questions. De leur côté, les répondants peuvent être tentés de donner des réponses socialement souhaitables, cherchant à « répondre juste ». Afin de limiter ces biais, une attitude neutre et bienveillante a été adoptée lors des entretiens, en laissant le temps au participant de s'exprimer librement, tout en encourageant la précision de ses propos.

Comme mentionné par Barbillon et Le Roy (2012), l'entretien semi-directif nécessite une connaissance préalable du sujet de recherche qui permet ensuite de structurer la discussion. Le guide d'entretien doit donc être composé de différentes catégories afin de répondre aux objectifs du chercheur. Il relève encore que le guide d'entretien doit contenir majoritairement des questions ouvertes, afin de favoriser un discours riche, nuancé et informatif de la part du participant plutôt que de limiter ses réponses.

Un guide d'entretien (c.f. annexe 2) a donc été élaboré en amont afin d'assurer la cohérence et la comparabilité des entretiens. Les questions y sont organisées de manière progressive, allant des thématiques générales vers des aspects plus spécifiques. Pour chaque thème, plusieurs questions principales ont été prévues, accompagnées de relances destinées à approfondir certains points si des réponses devaient s'avérer incomplètes.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

La manière dont la prise de contact a été effectuée ainsi que la préparation des entretiens sont présentées dans cette section.

La première étape consistait à trouver des enseignants ayant été confrontés à une situation de harcèlement scolaire et acceptant de réaliser un entretien pour ma recherche. Dans un premier temps, un contact a été établi avec des enseignants que je connais, afin de leur présenter le cadre général de la recherche ainsi que le profil des participants recherchés. Ces échanges avaient pour but de vérifier s'ils avaient déjà été confrontés à une situation de harcèlement scolaire au cours de leur carrière et s'ils étaient disposés à participer à un entretien dans le cadre de ce mémoire.

Par la suite, la même démarche a été entreprise auprès d'enseignants ne faisant pas partie de mon réseau personnel, afin d'élargir le nombre de participants et de garantir une diversité de points de vue. Ce contact a eu lieu par courriel (c.f. annexe 3) envoyé aux directions d'école.

Ensuite, les entretiens ont été planifiés selon les disponibilités des enseignants. Le lieu a été choisi conjointement afin d'assurer un climat de confiance et de confidentialité, conditions indispensables au bon déroulement de la collecte de données. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord de l'interviewé afin de pouvoir les retranscrire par la suite. La durée moyenne des échanges était de 25 minutes.

Conformément au Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (2002), les principes de respect, de consentement libre et éclairé, et de confidentialité ont été strictement appliqués. Un contrat de recherche a été établi et signé par les participants (c.f. annexe 4), précisant la nature du projet, les conditions de participation et la possibilité de se retirer à tout moment sans conséquence.

Comme le rappellent Paillé et Mucchielli (2021), la rigueur de la préparation et le respect des principes éthiques constituent des éléments essentiels d'une démarche qualitative crédible. Ainsi, chaque étape de la recherche a été pensée pour garantir l'intégrité scientifique du processus et la fiabilité des résultats obtenus.

2.2.3. Échantillonnage

L'échantillon retenu repose sur un échantillonnage raisonné (Savoie-Zajc, 2018), c'est-à-dire une sélection délibérée de participants possédant des caractéristiques pertinentes par rapport à la problématique étudiée.

Les participants sont des enseignants du cycle 2, en activité dans l'espace BEJUNE, ayant déjà été confrontés à au moins une situation de harcèlement scolaire au cours de leur carrière. Les enseignants du cycle 2 jouent un rôle central dans la prévention et la gestion des situations de harcèlement, en accompagnant les élèves dans l'apprentissage de la coopération et du respect mutuel.

Ce choix d'échantillonnage vise à recueillir des témoignages d'acteurs directement concernés, capables d'apporter un éclairage concret sur les pratiques d'intervention et leurs effets. Ce critère de sélection garantit que les participants disposent d'une expérience directe du phénomène étudié. Leur vécu concret constitue une source d'information indispensable pour comprendre les pratiques réellement mises en œuvre, les effets sur les élèves et les dilemmes rencontrés dans la gestion du harcèlement scolaire. En se basant sur des situations vécues plutôt que sur des représentations générales, la recherche vise à obtenir des données ancrées dans la réalité professionnelle.

Quatre entretiens ont été réalisés. Bien que l'échantillon demeure restreint, sa composition permet tout de même d'obtenir des données riches et contextualisées. Ces conditions nous offrent la possibilité de dégager des tendances significatives et de nourrir une réflexion solide sur les pratiques des enseignants.

2.3. Méthodes d'analyse des données

Cette partie précise la manière dont les entretiens ont été traités et analysés.

2.3.1. Règles de retranscription

Chaque entretien a été retranscrit intégralement après plusieurs écoutes attentives, dans le respect des principes de rigueur. La ponctuation utilisée est similaire à celle connue dans les textes :

- « » tout ce qui est entre guillemets correspond à un récit mentionné
- la virgule signifie une pause
- le point signifie une baisse d'intonation
- ! correspond à une intonation significative
- ? correspond à une intonation interrogative
- ... représente un énoncé non terminé, laissé en suspens

Les échanges préliminaires (accueil, remerciements) ont été exclus afin de se concentrer sur le contenu pertinent.

Les éléments non verbaux (rire, hésitations, silences) n'ont pas été conservés, car ils n'apportent pas de signification supplémentaire dans le cadre de cette recherche. Les fautes de langue ont été corrigées lorsque cela n'altérait pas le sens. Les négations ont été restaurées. Cette approche permet de produire un corpus lisible, fidèle au discours des participants tout en préservant la clarté nécessaire à l'analyse (Paillé & Mucchielli, 2021).

De plus, les lignes sont numérotées afin de faciliter le repérage. Finalement, pour garantir l'anonymat des sujets, des prénoms d'emprunt sont utilisés. Les lieux mentionnés dans les entretiens ont également été modifiés.

2.3.2. Procédés de traitement des données

Après avoir retranscrit les entretiens, une première lecture globale des entretiens a été effectuée afin d'obtenir une vision d'ensemble des informations recueillies. Afin d'étiqueter les différents thèmes, j'utilise le surlignage. Les réponses d'un même thème sont surlignées dans une même couleur, ce qui permet de faire ressortir les informations. Cette étape est réalisée manuellement et vise à repérer les régularités, les divergences et les particularités dans les discours des enseignants pour pouvoir préparer l'analyse approfondie.

2.3.3. Méthodes d'analyse

L'analyse des données constitue une étape fondamentale visant à donner un sens au travail accompli et à atteindre les objectifs de la recherche. Cette étape peut s'avérer subjective. Afin de surmonter cette subjectivité, il est important de mettre en place un processus clair pour traiter les données.

La méthode d'analyse retenue est l'analyse de contenu, plus précisément l'analyse thématique (Bardin, 2013). Elle consiste à identifier les thèmes principaux du discours, à en examiner la fréquence et la signification, puis à les interpréter à la lumière du cadre théorique.

L'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes :

1. Lecture globale des entretiens
2. Identification des thèmes centraux liés aux pratiques d'intervention, aux difficultés rencontrées et aux perceptions de la stigmatisation
3. Regroupement des extraits pertinents selon ces thèmes, afin de faire apparaître les convergences et les divergences entre les participants
4. Interprétation des résultats en lien avec la littérature scientifique présentée dans la partie théorique

Cette méthode permet de dégager une compréhension approfondie des pratiques enseignantes et de relier les données empiriques aux connaissances théoriques existantes. Les résultats obtenus permettront ainsi de proposer des pistes d'action et de réflexion pour une gestion éducative du harcèlement scolaire plus équilibrée et inclusive.

3. Présentation et interprétation des résultats

J'ai réalisé quatre entretiens semi-directifs avec des enseignantes. Les différentes situations de harcèlement scolaire qui m'ont été décrites ont eu lieu dans le canton du Jura ou dans le Jura bernois.

Dans ce chapitre, je vais présenter et analyser les résultats obtenus selon différents thèmes : la compréhension et le repérage des situations de harcèlement scolaire, les modalités d'intervention, les stratégies pour ne pas stigmatiser et les conditions favorables pour une intervention efficace (arrêt des comportements problématiques, amélioration du bien-être des élèves et du climat de classe).

J'ai divisé mon analyse en différentes parties. La plupart de ces parties sont directement issues de mon guide d'entretien et ont structuré la collecte de données. Par la suite, lors de l'analyse, j'ai affiné les catégories en distinguant les modalités d'intervention et les stratégies pour éviter la stigmatisation. Les noms des groupes ont été modifiés pour plus de clarté. Le thème « la compréhension et le repérage des situations de harcèlement scolaire » est issu de la catégorie perception des situations difficiles du guide d'entretien. La catégorie réflexion du guide d'entretien a amené au thème « des conditions favorables pour une intervention efficace.»

Chaque thème est d'abord présenté, puis illustré grâce à des verbatims et finalement interprété.

3.1. La compréhension et le repérage des situations de harcèlement scolaire

Cette première partie vise à analyser la manière dont les enseignants du cycle 2 comprennent le phénomène du harcèlement scolaire et comment ils parviennent à repérer les situations dans leur pratique quotidienne. Avant toute intervention, la capacité à identifier correctement le harcèlement et à distinguer celui-ci de conflits ordinaires apparaît comme un préalable essentiel. Les entretiens montrent que cette compréhension repose à la fois sur des connaissances théoriques, comme des formations suivies, mais également sur une expérience de terrain développée au fil des années.

3.1.1. Les représentations du harcèlement scolaire chez les enseignants

Présentation

Les enseignantes interrogées proposent des définitions du harcèlement scolaire qui s'inscrivent globalement dans les cadres théoriques présentés dans la littérature scientifique. Elles mettent en avant le caractère répétitif des actes, la présence d'une cible et la dimension relationnelle du phénomène. Le harcèlement est perçu comme une violence multiforme, pouvant être verbale, physique ou sociale et ne se limitant pas à des comportements visibles ou spectaculaires.

Plusieurs enseignantes soulignent également que le harcèlement s'inscrit dans une dynamique de groupe et qu'il est souvent lié à des enjeux de popularité, de pouvoir ou de place au sein de la classe. Cette lecture dépasse une vision strictement binaire opposant un harceleur et une victime et intègre le rôle des pairs et du contexte scolaire.

> *«Pour moi, le harcèlement scolaire, ce sont des faits ou des choses qui sont répétitives. Donc, par exemple, ça peut être des mots peu sympathiques, mais qui sont récurrents, on va dire.» (Mathilde)*

«Alors pour moi le harcèlement, ce sont des actions répétées et vraiment répétées constamment sur un élève. Ce ne sont pas forcément des actions violentes, pour moi ça peut être des actions, des éléments d'intimidation. Mais qui arrivent vraiment tous les jours.» (Jeanne)

« C'est une situation où un élève cible subit des violences. Ça peut être même des choses assez faibles, si on veut. Ce n'est pas le bon mot, mais des petites violences, style des regards, des petites remarques. Ou alors des choses plus prononcées, des insultes, des bagarres à répétition soit un élève contre un autre, soit plusieurs contre un.» (Lucie)

« C'est tout acte répétitif qui est envers une personne. […] En tout cas, des personnes qui sont isolées. Et puis, des actes méchants, désagréables. Ça peut être mettre à l'écart, ça peut être des remarques, pousser. […] Je pense qu'il y a cette notion de répéter. Et puis toujours la même ou les mêmes personnes ciblées.» (Lara)

Interprétation

Ces représentations rejoignent les définitions classiques du harcèlement proposées notamment par Olweus (1997), qui insiste sur la répétition des actes et le déséquilibre de pouvoir entre les élèves harceleurs et la victime. Toutefois, les propos des enseignantes font également écho à des approches plus contemporaines, notamment celles de Piquet (2017) et de Salmivalli (2010), qui soulignent l'importance de la dynamique de groupe et de la recherche de reconnaissance sociale.

Le fait que les enseignantes intègrent spontanément cette dimension relationnelle est particulièrement significatif. Cette dimension oriente leur manière d'intervenir et explique en partie leur préférence pour des méthodes non frontales, centrées sur le groupe plutôt que sur la seule désignation d'un élève harceleur. Cette compréhension élargie du phénomène constitue ainsi une première protection contre des interventions potentiellement stigmatisantes.

3.1.2. Les signaux d'alerte et les modalités de détection

Présentation

Les entretiens montrent que la détection des situations de harcèlement scolaire ne repose que rarement sur des faits directement observables en classe. Les enseignantes décrivent un processus progressif, fondé sur l'identification de signaux parfois discrets, tels que des changements de comportement chez les élèves, un repli sur soi ou une modification des relations avec les pairs. Cette vigilance s'appuie sur une connaissance fine des élèves et sur l'observation quotidienne.

*«Je me suis fait du souci quand je voyais mon élève, en fait, qui était très, très doué à l'école, ne plus s'investir. On voyait que cet enfant, elle était triste, qu'elle faisait le minimum, parce qu'il fallait le faire, en fait. Mais il n'y avait plus la joie, en fait, d'être là, aussi, elle n'allait plus discuter avec d'autres camarades.» (*Mathilde*)*

*«Il le faisait dans les vestiaires, à la gym principalement ou en dehors de la classe. Bien sûr, ce n'est jamais sous nos yeux.» (*Lara*)*

«Il y a des élèves qui nous alertent. Soit l'élève cible en question qui se plaint à plusieurs reprises. Il y a aussi certaines fois d'autres enfants qui sont témoins et qui viennent le dire.» (Lucie)

«Ce sont *les parents qui avaient sonné la sonnette d'alarme.*» (Jeanne)

«Une année, c'était par le biais du conseil de classe. Enfaite, on faisait le conseil de classe, mais à côté, ils pouvaient mettre des mots privés, en fait, qu'on ne devait pas lire, pas

*traiter. C'était vraiment que pour l'enseignant. Une fois, j'ai eu un élève qui m'a dit : "je me fais harceler".» (*Lara*)*

«On le voit sur l'élève cible, qu'il y a quand même une différence de comportement, qu'on voit son visage, qu'il est moins bien.» (Lucie)

Interprétation

Ces éléments soulignent le caractère souvent discret et dissimulé du harcèlement scolaire et la difficulté pour les enseignants de repérer seuls ces situations. Les enseignantes soulignent que les comportements de harcèlement se manifestent fréquemment dans des espaces ou des moments qui échappent au regard direct de l'adulte, ce qui rend leur repérage particulièrement complexe. La détection repose alors sur l'attention portée aux changements de comportement des élèves et sur la capacité à interpréter des signaux faibles.

Les situations de harcèlement sont également révélées par des canaux indirects, notamment par les parents ou par des dispositifs permettant aux élèves de s'exprimer en dehors du cadre ordinaire de la classe, comme une boîte à mots dans la classe.

Par ailleurs, les situations dans lesquelles les élèves prennent eux-mêmes l'initiative de se confier à un adulte semblent liées à l'existence d'un climat de confiance au sein de la classe. Ces situations sont cependant assez rares.

3.2. Les modalités d'intervention mises en œuvre par les enseignants

Ce chapitre présente les différentes manières que les enseignantes interrogées ont concrètement utilisées pour résoudre les situations de harcèlement scolaire qu'elles ont rencontrées.

3.2.1. Les types d'intervention privilégiés

Présentation

Les entretiens montrent que les enseignants du cycle 2 privilégient des modalités d'intervention progressives et éducatives lorsqu'une situation de harcèlement scolaire est repérée. L'intervention ne se limite pas à une réaction immédiate ou punitive, mais s'inscrit dans une démarche visant à comprendre la situation, à agir rapidement sur les comportements problématiques et à mobiliser les ressources disponibles.

Par ailleurs, les interventions décrites reposent rarement sur une prise en charge isolée. Les enseignantes ont spécifié qu'il est important de s'entourer pour gérer ce type de situations. Elles évoquent le recours à des personnes ressources, comme le médiateur, l'infirmier scolaire, la direction et les collègues, en fonction des ressources dont elles disposent dans leur établissement. Ce travail en réseau permet de partager les responsabilités de la situation et de bénéficier d'un regard extérieur.

«La médiatrice, le travailleur social, la direction, les deux responsables de la MPP, et puis, cinq collègues qui font partie du groupe de MPP. Donc, ça a mobilisé beaucoup de monde.» (Lucie)

«Demander de l'aide, je crois que c'est la meilleure chose.» (Lara)

Les enseignantes interrogées décrivent différentes méthodes pour intervenir face aux situations de harcèlement scolaire. Si toutes s'accordent sur la nécessité d'agir rapidement, les modalités choisies varient selon le contexte, l'expérience professionnelle et les ressources institutionnelles disponibles. Mathilde a eu recours à une médiation, tandis que les trois autres

enseignantes ont mobilisé la méthode de la préoccupation partagée (MPP), présentée comme un dispositif structuré et formalisé.

> «*J'ai demandé une médiation, d'abord.*» (Mathilde)

> «*On a mis en place cette MPP*.» (Lucie)

> «*La médiatrice avait tout de suite mis en place cette méthode de préoccupation partagée. Elle avait tout de suite pris chaque élève de la classe.*» (Jeanne)

> «*On a mis en place pour la première fois, en tout cas pour moi, la MPP*.» (Lara)

Interprétation

Le recours à des personnes ressources et le travail en collaboration constituent un élément central des pratiques enseignantes. En partageant la responsabilité de la gestion des situations de harcèlement, les enseignants se donnent la possibilité de prendre du recul et d'éviter des réactions impulsives ou émotionnelles. Cette approche collective contribue à sécuriser les décisions prises et à inscrire les interventions dans un cadre institutionnel plus large.

Les propos des enseignantes mettent en évidence la dimension institutionnalisée de la MPP, perçue comme une réponse adaptée aux situations de harcèlement avérées. Le fait qu'elle soit « mise en place » suggère un cadre structuré, impliquant plusieurs acteurs et une procédure définie. Elle apparaît ainsi comme un outil permettant d'intervenir de manière collective et organisée.

Ainsi, les types d'intervention privilégiés par les enseignants du cycle 2 s'inscrivent dans une logique éducative et préventive, visant à interrompre les comportements de harcèlement tout en préservant la dignité des élèves impliqués. Qu'il s'agisse de la médiation ou de la MPP, ces dispositifs traduisent une volonté de réguler la situation sans recourir immédiatement à des sanctions punitives. Ils témoignent d'une recherche d'équilibre entre la nécessité d'agir et le souci d'éviter toute forme de stigmatisation durable.

La situation de la médiation est présentée avec les propos de Mathilde.

> *« Après, au fur et à mesure, il y a eu moins de messages parce que le harceleur s'est quand même dit que ce serait bien de calmer le jeu pour éventuellement moins avoir ces médiations. C'est quelque chose qui l'embêtait, lui. Il n'y a pas eu de grosses réactions de sa part ni du groupe qui le suivait. Mais après, ça s'est un petit peu calmé. Il y avait toujours quand même des captures d'écran qui apparaissaient, mais c'était moins fréquent.*» (Mathilde)

> *« Pour moi, le travail, il n'est pas allé assez loin. Ils ne sont pas allés chercher plus loin les causes et comment stopper ça.» (*Mathilde*)*

La médiation apparaît comme une méthode susceptible de préserver la dignité des élèves impliqués, en favorisant le dialogue et la recherche d'un compromis. Toutefois, son efficacité semble limitée dans certaines situations. Comme le montrent les propos de Mathilde, les médiations mises en place ont permis une diminution des comportements de harcèlement, sans pour autant y mettre un terme définitif. L'entretien laisse également entendre que les causes profondes de la situation n'ont pas été véritablement explorées lors de ces échanges. On peut alors s'interroger sur l'influence de cette absence d'analyse approfondie dans la persistance du phénomène.

3.2.2. La méthode de la préoccupation partagée (MPP) : apports et limites

Présentation

Parmi les différentes modalités d'intervention évoquées par les enseignantes, la méthode de la préoccupation partagée (MPP) occupe une place centrale. Plusieurs d'entre elles ont suivi une formation spécifique à cette méthode et l'ont expérimentée dans leur établissement. La MPP apparaît comme un dispositif structuré, inscrit dans un cadre institutionnel.

Les discours recueillis mettent toutefois en évidence une perception nuancée de cette méthode : si elle est décrite comme pertinente dans son principe et cohérente avec une approche non accusatoire, son efficacité dépend fortement du contexte et des élèves concernés.

Les apports de la MPP

Cette méthode permet de traiter les actes de harcèlement scolaire sans désigner directement un élève comme harceleur. Cette approche est perçue comme non frontale et centrée sur la dynamique de groupe plutôt que sur la désignation individuelle.

> *«Je trouve hyper intéressant qu'il n'y ait pas qu'un harceleur, qu'on ne pointe pas les choses mauvaises sur le harceleur, en fait. On ne va pas frontalement comme ça.*» (Lara)
>
> *«Ce qui est vraiment bien avec cette MPP, c'est qu'en fait, on enlève la responsabilité de la situation à l'enseignant de classe. Du coup, lui, il peut vraiment se concentrer sur l'enseignement dans sa classe et il n'a pas cette double casquette de je gère un conflit vraiment complexe et j'enseigne encore à un élève que je prends comme harceleur et à un élève qui se fait harceler.*» (Lara)
>
> *«Je pense que ça peut être une solution à utiliser contre le harcèlement.»* (Lucie)
>
> *« Parce qu'en posant ces questions, à ces entretiens de MPP, certains élèves se sentent mal à l'aise et constatent la situation qui existe.»* (Jeanne)

Les propos de Lara mettent en évidence une volonté de dissocier l'acte de la personne et de déplacer l'attention vers la situation globale. L'intervention ne cherche pas à identifier un «coupable», mais à modifier un fonctionnement relationnel. Cette posture permet de responsabiliser les élèves sans les enfermer dans une identité négative.

Ajouté à cela, la MPP offre un soutien à l'enseignant. Le recours à des personnes ressources externes à la classe apparaît également comme un levier important. En partageant la gestion des situations complexes, les enseignantes bénéficient d'un cadre plus structuré et d'un soutien professionnel, réduisant ainsi la pression individuelle et favorisant des interventions plus réfléchies. De plus, en retirant la gestion directe du conflit à l'enseignant titulaire, cela lui permet de se concentrer sur les apprentissages. Cette séparation des fonctions privilégie une plus grande neutralité et limite le risque d'une relation altérée avec l'élève identifié comme auteur des faits.

Ces éléments montrent que la MPP est perçue comme une méthode structurée qui permet d'agir sur la dynamique de groupe et de responsabiliser les élèves sans recourir à une désignation accusatoire.

Les limites de la MPP

Les enseignantes évoquent aussi des limites à cette méthode. Son efficacité n'est pas systématique et peut être temporaire.

> *«Pour l'avoir déjà mise en place dans ma classe l'année passée, ça n'a pas porté ses fruits. […] La situation dans laquelle on était l'année passée, elle s'est répétée maintenant qu'ils sont en septième année. Donc, on a dû remettre en place une deuxième MPP pour la même situation. Ça a été efficace un petit moment, mais pas très longtemps.*» (Lucie)

> «Q*uand il y a une situation de harcèlement qui se met en place, ça prend vite des grandes proportions, puis c'est dur à la casser, parce que c'est tout le village en fait. Donc ça continue dans le village, ça continue après l'école.*» (Jeanne)

Les propos de Lucie mettent en évidence le caractère parfois temporaire de la méthode. L'amélioration peut être fragile et ne pas suffire à transformer durablement la dynamique du groupe. Les propos de Jeanne mettent en lumière la dimension extrascolaire du harcèlement. En effet, si le phénomène s'étend au-delà de l'espace scolaire, la MPP peut se révéler insuffisante.

Ces deux extraits rappellent ainsi que l'intervention face au harcèlement scolaire ne peut être envisagée comme une solution technique unique. L'efficacité dépend de multiples facteurs : la précocité de l'intervention, la cohésion du groupe, l'implication des familles et l'ampleur du phénomène en dehors de l'école. Ils invitent également à considérer la prévention et le suivi dans la durée comme des éléments essentiels d'une prise en charge équilibrée.

Cette observation fait écho aux travaux de De Becker (2019), qui définit le harcèlement scolaire comme un «phénomène maltraitant particulier» nécessitant une approche globale impliquant l'ensemble de l'écosystème de l'enfant. Lorsque les dynamiques problématiques débordent du cadre scolaire, l'intervention ne peut se limiter à l'espace de la classe et requiert une coordination avec les familles et les autres espaces de vie de l'enfant.

Interprétation

La méthode de la préoccupation partagée se distingue par son caractère non accusatoire et sa focalisation sur la dynamique de groupe. Les propos des enseignantes montrent que cette méthode est perçue comme particulièrement intéressante pour éviter la désignation directe d'un élève harceleur. Elle limite ainsi le risque d'étiquetage négatif et favorise une responsabilisation progressive des élèves.

Cette logique peut être rapprochée de certaines approches issues de l'école de Palo Alto, qui privilégient une lecture systémique des situations problématiques. Dans ces perspectives, l'attention est portée non pas sur la recherche d'un responsable, mais sur les interactions et les mécanismes qui maintiennent la situation. Toutefois, une différence importante apparaît : alors que la MPP agit principalement sur la dynamique de groupe en mobilisant les pairs, l'approche de Palo Alto met davantage l'accent sur les ressources individuelles, notamment celles de la victime, en cherchant à modifier les réponses apportées à la situation. On peut alors se questionner sur le fait que le travail sur les ressources individuelles pourrait être ajouté à des procédures de MPP, afin de rendre celles-ci plus complètes.

Le fait que la MPP soit largement mobilisée dans les discours des enseignantes peut s'expliquer par des facteurs contextuels. D'une part, cette méthode fait l'objet de formations spécifiques dans certaines écoles et s'inscrit dans des dispositifs institutionnels déjà en place, d'autre part, son cadre structuré et ses protocoles précis peuvent rassurer les enseignants face à des situations complexes, en leur offrant des repères concrets pour agir. La

prédominance de la MPP ne traduit donc pas uniquement son efficacité perçue, mais aussi son ancrage dans les pratiques professionnelles et les politiques éducatives locales.

Cependant, les limites évoquées invitent à nuancer cette procédure. Le caractère parfois temporaire des effets observés suggère que la MPP agit surtout sur la régulation immédiate des interactions sans toujours transformer durablement les dynamiques relationnelles. Par ailleurs, l'absence de désignation explicite du harceleur, si elle permet d'éviter la stigmatisation, peut également soulever un autre problème : celui de la reconnaissance de la souffrance de la victime. En effet, certaines situations peuvent nécessiter une forme de clarification ou de sanction afin de valider le vécu de l'élève victime. L'absence de sanction peut, dans certains cas, fragiliser le sentiment de sécurité et de justice.

Ces éléments montrent que l'intervention face au harcèlement scolaire repose sur un équilibre délicat entre protection de la victime, responsabilisation de l'auteur et maintien d'un climat de classe positif. La MPP constitue un outil pertinent dans certaines situations, mais elle ne peut être envisagée comme une réponse unique. Les enseignants sont amenés à ajuster leurs pratiques en fonction du contexte, en combinant différentes approches afin de répondre à la complexité du phénomène.

3.3. Intervenir sans stigmatiser les élèves harceleurs

Si l'intervention face au harcèlement scolaire apparaît indispensable pour protéger les victimes et restaurer un climat serein au sein du groupe-classe, elle soulève néanmoins une tension importante : comment agir efficacement sans enfermer l'élève auteur des faits dans une identité négative ?

L'analyse des données permet de distinguer, d'une part, les pratiques pouvant renforcer l'étiquetage et l'exclusion symbolique des élèves harceleurs et d'autre part, les stratégies visant à éviter que l'intervention ne produise des effets contre-productifs.

3.3.1. Les risques de stigmatisation identifiés par les enseignants

Présentation

Les entretiens révèlent que les enseignantes sont conscientes des effets potentiellement néfastes que peut produire une intervention mal conduite. Si l'objectif est de mettre fin au harcèlement, certaines modalités peuvent involontairement renforcer l'étiquetage négatif de l'élève identifié comme harceleur. Les discours recueillis montrent que la désignation explicite, la circulation d'informations au sein de l'école ou encore une communication peu claire auprès du groupe-classe peuvent figer l'élève dans une identité problématique. Les enseignantes mettent ainsi en évidence le risque de réduire un élève à ses actes, ce qui peut compromettre son évolution et sa réintégration au sein du groupe.

> *«C'était le prénom qui ressortait tout le temps. Et puis, il y avait un peu un côté négatif, du coup, comme il a été nommé harceleur auprès de mes collègues. […] Moi, en tant qu'enseignante, j'ai ressenti ce truc où c'était le mauvais élève de l'école, le méchant.*» (Lara)

> *«Les potentielles harceleuses s'étaient retrouvées harcelées par les autres élèves qui leur disaient tous les jours "mais vous êtes des méchantes".*» (Lara)

> «*C'était le chef, on va dire*.» (Mathilde)

> «*Ce qui peut renforcer les tensions, c'est si on accuse une personne, qu'on va dire : toi, tu as fait ça*.» (Mathilde)

« Alors que s'ils savent qu'ils vont chez le directeur pour parler de ça, ça ne va pas aller et l'élève va se faire taper encore plus.» (Jeanne)

Interprétation

Ces extraits soulignent plusieurs processus de stigmatisation. D'une part, le fait de mentionner de manière répétée le nom d'un élève lié à des situations défavorables peut engendrer un processus d'étiquetage durable au sein de l'institution. Les acteurs de l'institution se forgent une image négative de l'élève. Cette représentation, qu'elle soit consciente ou non, influence ensuite leurs interactions avec lui. L'élève risque alors d'être jugé à travers le prisme de ses comportements problématiques, au détriment de sa personnalité. Cette dynamique fait référence aux théories de l'étiquetage, selon lesquelles la désignation répétée d'une personne à partir d'un acte peut contribuer à figer son identité sociale. En effet, De Saint Martin (2012) souligne que le fait de nommer un élève harceleur ne constitue pas un acte neutre mais participe à la construction d'une identité sociale. Cette dynamique peut également être mise en lien avec l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968), selon lequel les attentes et les représentations portées sur un individu influencent ses comportements et son évolution. Lorsqu'un élève est identifié et désigné comme «harceleur», son entourage scolaire s'attend à ce qu'il manifeste des comportements nuisibles. Ces attentes peuvent modifier les interactions à son égard, renforçant inconsciemment les comportements déviants. L'élève risque alors d'intégrer cette identité et de s'y conformer. Ainsi, la stigmatisation ne se limite pas à une simple désignation, mais peut devenir un mécanisme actif de maintien du phénomène. D'autre part, les propos rapportés montrent que certaines interventions peuvent produire des effets inverses. Par exemple, lorsqu'une situation n'est pas suffisamment clarifiée, l'élève désigné comme auteur peut devenir à son tour cible de rejet ou de reproches de la part des pairs. La stigmatisation ne se limite alors plus à une représentation institutionnelle ; elle peut se transformer en exclusion sociale au sein du groupe-classe. Tordjman (2022) montre que les phénomènes de harcèlement s'inscrivent dans des logiques de groupe où la place dans le collectif est centrale. Une intervention mal ajustée peut modifier l'équilibre du groupe et produire d'autres formes d'exclusion.

De plus, la description d'un élève comme «le chef» ou comme une figure dominante souligne la manière dont certaines dynamiques de pouvoir peuvent être renforcées par la mise en lumière publique d'un rôle. La désignation peut paradoxalement consolider la place centrale de l'élève dans le groupe, même si celle-ci est négative.

L'analyse des discours des enseignantes met en évidence un paradoxe inhérent à toute intervention face au harcèlement scolaire : plus l'action est visible et affirmée pour protéger la victime, plus le risque de stigmatiser l'élève identifié comme harceleur augmente. Les enseignants se trouvent ainsi confrontés à une double exigence difficile à équilibrer.

D'un côté, l'urgence impose une intervention rapide et claire afin de faire cesser les comportements problématiques, garantir la sécurité de la victime et restaurer un climat de classe serein. Les conséquences psychologiques du harcèlement étant graves et durables (Zhang et al., 2024), l'inaction constituerait une défaillance professionnelle et éthique. De l'autre, la désignation explicite d'un élève comme harceleur peut figer son identité et influencer durablement les représentations au sein du groupe et de l'institution. L'intervention destinée à protéger risque alors de produire un effet secondaire non souhaité : enfermer l'élève dans un rôle dont il devient difficile de se dégager.

Ce paradoxe révèle une tension éthique centrale : intervenir avec fermeté tout en préservant les possibilités d'évolution de l'élève auteur des faits. L'intervention apparaît dès lors comme un équilibre à ajuster continuellement entre protection, responsabilisation et respect de la dignité.

3.3.2. Les stratégies pour éviter la stigmatisation

Présentation

Face aux risques de stigmatisation identifiés précédemment, les enseignantes décrivent différentes stratégies visant à intervenir sans enfermer l'élève auteur des faits dans une identité négative. Ces méthodes reposent principalement sur une approche non accusatoire, sur la distinction entre l'acte et la personne, ainsi que sur une volonté de préserver la possibilité d'évolution de l'élève au sein du groupe-classe.

Les discours mettent en évidence une attention particulière portée au langage utilisé, à la manière d'amener l'intervention et à la valorisation des comportements positifs. L'objectif n'est pas de nier les actes commis, mais d'éviter qu'ils ne deviennent l'unique prisme de lecture de l'élève.

> *«Je trouve hyper intéressant qu'il n'y ait pas qu'un harceleur, qu'on ne pointe pas les choses mauvaises sur le harceleur, en fait. On ne va pas frontalement comme ça.»* (Lara)

> *«Elle (la médiatrice) voulait vraiment leur faire comprendre, que ça venait d'eux. Et puis qu'il y avait, en fait, une situation qui était malsaine, mais certains ne s'en rendaient pas compte. Puis elle avait un peu plus travaillé sur les suiveurs que sur les harceleurs.»* (Jeanne)

> «*Oui, on est quand même pas mal mis à l'écart.*» (Mathilde)

> *«Dans la classe, non, parce que la majorité n'était pas au courant de ce qui se passait entre les deux, puisque, comme je l'ai dit, il n'y avait rien en classe de visible. Si je leur en avais parlé, ça n'aurait pas fait sens.*» (Mathilde)

> *«Donc ce sont des élèves, je pense, qui ont besoin d'être valorisés autrement, d'être validés. Et puis du coup, il faut plutôt renforcer ça, je pense. Renforcer les bons comportements, les choses qui vont bien. Et puis relever ce qui ne va pas, mais ne pas pointer que ça.»* (Lara)

> *«Si je pense à mon élève en question, lui, il avait besoin, en fait, qu'on le prenne en exemple. […] Vraiment, d'essayer de le mettre comme un leader, mais positif, cette fois.»* (Mathilde)

Interprétation

Les stratégies décrites par les enseignantes s'inscrivent dans une logique de responsabilisation progressive plutôt que de désignation accusatoire. En évitant de «pointer» publiquement un élève comme harceleur et en privilégiant le dialogue, elles cherchent à agir sur les comportements sans figer l'identité de l'élève. La distinction implicite entre l'acte et la personne apparaît comme un levier central pour limiter l'étiquetage négatif.

Le travail mené sur l'ensemble du groupe, notamment sur les « suiveurs », montre une volonté de déplacer la focale de l'individu vers la dynamique collective. Cette approche contribue à désamorcer le phénomène sans isoler un élève comme unique responsable. Elle permet ainsi de concilier l'exigence d'intervenir face au harcèlement avec le respect de la dignité et du potentiel d'évolution des élèves concernés.

Cette approche fait écho aux travaux de Salmivalli (2010), qui soulignent que le harcèlement ne se limite pas à une relation dyadique entre un agresseur et une victime, mais repose sur un système de rôles au sein du groupe. Agir sur les « suiveurs » permet de modifier les renforcements sociaux qui entretiennent la dynamique de harcèlement.

Comme mentionné par Mathilde, l'enseignant peut également être mis à l'écart. Dans sa situation, la médiatrice lui faisait des brefs retours des entretiens menés mais l'enseignante disposait uniquement d'une petite partie des informations. Cette discrétion permet à l'enseignant de continuer à enseigner de la meilleure des manières à l'entièreté de sa classe. Cependant, la situation peut être compliquée à vivre car l'enseignant voit les élèves évoluer et ne sait pas exactement ce qu'il se passe durant les médiations.

Les propos de Mathilde mettent en évidence une autre dimension importante : la gestion de l'information au sein du groupe-classe. Lorsqu'elle explique que « la majorité n'était pas au courant » et que parler de la situation « n'aurait pas fait sens », elle montre une attention particulière à la diffusion des informations. Ne pas exposer publiquement une situation invisible permet d'éviter une mise à l'écart ou une étiquette inutile. Cette prudence révèle une conscience des effets potentiellement stigmatisants d'une communication mal ajustée.

Mettre en avant les comportements positifs semble être une stratégie essentielle. Comme le souligne Lara, certains élèves « ont besoin d'être valorisés autrement » et il est important de « renforcer les bons comportements ». Cette approche s'inscrit dans une logique éducative qui vise à proposer à l'élève d'autres manières d'être reconnu au sein de la classe. Plutôt que de renforcer une image négative de lui-même, l'enseignante cherche ainsi à déplacer les sources de valorisation. Cela peut aider à éviter que l'élève ne s'enferme dans un rôle de harceleur. De plus, valoriser les comportements appropriés permet aussi de limiter la recherche d'attention à travers des attitudes inadaptées. En effet, pour certains enfants, adopter des comportements déviants est parfois une manière d'exister aux yeux des autres.

Cette logique de valorisation rejoint les analyses de Verdier (2017), qui souligne que le travail sur l'estime de soi constitue un levier fondamental dans la prévention et le traitement du harcèlement. En proposant à l'élève d'autres sources de reconnaissance sociale que la domination ou la transgression, l'enseignant contribue à reconstruire une identité positive qui ne repose plus sur des comportements problématiques.

Pour terminer, les approches évoquées ne représentent pas des actions isolées, mais font partie d'une démarche sur le long terme. Pour éviter la stigmatisation, il est nécessaire de prêter une attention constante au langage employé, aux représentations véhiculées et aux interactions au sein du groupe-classe.

Toutefois, cette prudence soulève également une interrogation : si elle permet d'éviter un étiquetage, elle peut aussi retarder la reconnaissance explicite de la gravité des faits. La frontière entre prévention de la stigmatisation et minimisation du problème apparaît ainsi très fine.

Cette tension rejoint les analyses de Hoch et Piquet (2023), qui montrent que toute intervention modifie le système relationnel existant. Une action trop directe peut renforcer les résistances, tandis qu'une action trop prudente peut maintenir la dynamique problématique. L'enjeu réside donc dans un ajustement constant de la posture éducative.

3.4. Les conditions favorables à une intervention équilibrée et efficace

L'analyse des entretiens met également en évidence les conditions qui semblent favoriser une prise en charge équilibrée et durable des situations. Les enseignantes soulignent que l'efficacité d'une intervention ne dépend pas uniquement de la méthode choisie, mais aussi du cadre dans lequel elle s'inscrit. Deux dimensions apparaissent particulièrement centrales : le rôle du collectif et des ressources institutionnelles, ainsi que les signes permettant d'identifier une amélioration réelle de la situation.

3.4.1. Le rôle du collectif et des ressources institutionnelles

Présentation

Les entretiens mettent en évidence que l'intervention face au harcèlement scolaire ne repose pas uniquement sur l'enseignant titulaire de la classe. Au contraire, les situations décrites montrent l'importance d'un cadre collectif et institutionnel structurant. Les enseignantes soulignent que le fait de pouvoir s'appuyer sur des collègues, des médiateurs ou d'autres professionnels constitue un facteur important pour intervenir de manière efficace.

Le recours à des ressources institutionnelles permet non seulement de partager la responsabilité de la situation, mais également de prendre du recul face à des situations émotionnellement chargées. Cette dimension collective apparaît comme une condition essentielle pour éviter des réactions impulsives ou des décisions susceptibles de renforcer la stigmatisation.

> *«Ce que je trouvais vraiment agréable, c'était de ne pas être tout seul à gérer une situation.» (*Lara*)*
>
> *«On a eu une journée justement sur la méthode MPP*.» (Jeanne)
>
> «*C'est les parents qui avaient sonné la sonnette d'alarme.*» (Jeanne)
>
> *«La médiatrice, le travailleur social, la direction, les deux responsables de la MPP, et puis, cinq collègues qui font partie du groupe de MPP.*» (Lucie)
>
> *«La première chose, c'est qu'elle*[1] *en parle et qu'elle n'essaie pas de gérer tout toute seule. Il y a plein de solutions.»* (Mathilde)

Interprétation

Les propos recueillis montrent que l'intervention efficace s'inscrit dans une dynamique collective. Le fait de «ne pas être tout seul» permet à l'enseignante de partager la charge émotionnelle et décisionnelle liée à la situation. Cette collaboration favorise une prise de recul et limite le risque d'une réaction exclusivement basée sur l'émotion ou la pression immédiate.

Le recours à des personnes ressources, telles que le médiateur ou l'infirmier scolaire, ainsi que l'existence de formations institutionnelles comme celles liées à la MPP, contribuent à structurer l'intervention. L'action ne repose plus uniquement sur l'intuition individuelle, mais s'inscrit dans un cadre partagé, ce qui renforce sa cohérence et sa légitimité.

L'implication des parents apparaît également comme un élément déterminant. Elle rappelle que le harcèlement dépasse souvent le seul cadre scolaire et nécessite une coordination plus large. Cette coopération élargie permet d'éviter une gestion isolée et favorise une approche systémique de la situation.

---

[1] *Enseignante qui rencontre une situation de harcèlement scolaire*

Ainsi, le collectif et les ressources institutionnelles constituent des conditions favorables à une intervention équilibrée. En répartissant la responsabilité et en structurant l'action, ils contribuent à réduire le risque de stigmatisation individuelle et à inscrire l'intervention dans une dynamique plus durable et plus ajustée. Les méthodes utilisées par les enseignantes interviewées s'inscrivent également dans cette démarche collective en intégrant différentes personnes dans la résolution de la situation de harcèlement.

3.4.2. Indicateurs d'une évolution positive de la situation

Présentation

Au-delà des modalités d'intervention, les enseignantes décrivent différents éléments leur permettant d'évaluer si la situation de harcèlement a évolué de manière positive. Ces signes peuvent concerner la victime, le harceleur ou le groupe-classe.

L'efficacité d'une intervention ne se mesure pas uniquement à l'arrêt visible des comportements problématiques, mais également à l'amélioration du climat relationnel et au bien-être des élèves concernés.

Les entretiens montrent que cette évaluation repose principalement sur des observations qualitatives, liées aux changements d'attitude et à la dynamique de groupe.

> *«Je dirais la prise de parole en classe. On le voit, s'il lève facilement la main pour répondre à des questions.*» (Mathilde)
>
> «*Vraiment sur le climat de classe, je pense. Le fait de voir qu'ils s'entraident plus facilement en classe, qu'ils sont moins individuels, qu'ils ont le sourire. On voit aussi un élève : quand il va mieux, il a envie de venir à l'école, il vient nous raconter des choses.*» (Jeanne)
>
> *«C'est déjà de voir comment les élèves se sentent en classe. Pour ça, il y a plein de petites choses, si on les connaît, au niveau de leur travail, au niveau de leur façon de se comporter.»* (Lara)

Interprétation

Les enseignantes évaluent l'évolution des situations à partir de signaux relationnels et comportementaux. La disparition ou la diminution des actes problématiques constitue un premier indicateur, mais elle n'est pas suffisante. Le retour de la «joie» ou d'un engagement plus spontané chez l'élève victime apparaît comme un critère particulièrement significatif. L'amélioration du bien-être devient ainsi un indicateur central d'une intervention réussie. Les enseignantes s'appuient sur leur observation quotidienne pour identifier des changements subtils dans les attitudes ou les interactions, comme la prise de parole en classe. L'efficacité d'une intervention se mesure donc dans la durée et nécessite parfois des ajustements successifs.

Ainsi, les indicateurs d'une évolution positive ne se limitent pas à la cessation des comportements visibles de harcèlement. Ils englobent la qualité du climat de classe, le sentiment de sécurité des élèves et la transformation des dynamiques relationnelles. Cette conception élargie de l'efficacité renforce l'idée que l'intervention face au harcèlement scolaire s'inscrit dans un processus continu d'observation, d'ajustement et de régulation.

Conclusion

Synthèse des résultats

Ce travail avait comme objectif d'identifier et de définir les différentes manières dont les enseignants du cycle 2 peuvent intervenir face à une situation de harcèlement scolaire et d'explorer la relation entre ces interventions et le risque de stigmatisation des élèves auteurs de harcèlement scolaire. Ces objectifs accompagnaient ma question de recherche qui est la suivante : comment les enseignants du cycle 2 peuvent-ils intervenir afin de mettre un terme aux situations de harcèlement scolaire tout en évitant la stigmatisation des élèves harceleurs ?

Tout d'abord, les enseignantes interrogées disposent d'une compréhension du phénomène qui s'inscrit dans les cadres théoriques. Elles identifient le caractère répétitif des actes, la présence d'une cible et l'importance de la dynamique de groupe. Cette vision influence leur manière d'intervenir, en les orientant vers des approches globales et non centrées uniquement sur la désignation du harceleur. Le repérage des cas de harcèlement est une étape délicate. En effet, il se manifeste rarement de manière directement visible par l'enseignant. Il repose principalement sur l'observation fine de signaux, tels que les changements de comportements chez les élèves.

Concernant les modalités d'intervention, les résultats montrent que les enseignants privilégient des approches progressives, éducatives et collectives. On remarque dans l'analyse une forte conscience, chez les enseignantes, des risques de stigmatisation liés aux interventions. En effet, la désignation explicite d'un élève comme harceleur, la circulation d'informations ou une communication maladroite peuvent entraîner un étiquetage négatif et, dans certains cas, un renversement des rôles où l'élève devient lui-même cible de rejet. Face à ces risques, les enseignantes développent des stratégies et privilégient des approches non accusatoires, en distinguant l'acte de la personne, en travaillant sur la dynamique de groupe et en valorisant les comportements positifs.

Finalement, les résultats montrent que l'efficacité d'une intervention ne dépend pas uniquement de la méthode utilisée mais également du contexte. Le travail en collaboration avec des personnes ressources et l'existence d'un cadre institutionnel structuré apparaissent comme des conditions favorables. L'évolution positive de la situation repose tout autant sur l'amélioration du climat de classe et du bien-être des élèves que sur l'arrêt des comportements déviants.

Retour sur les objectifs et la question de recherche

Les résultats apportent des éléments de réponse à mes objectifs. Pour le premier objectif, les méthodes présentées sont la méthode de la préoccupation partagée et la médiation, auxquelles s'ajoutent des pratiques plus informelles, comme des discussions ou un travail sur le climat de classe. En lien avec le second objectif, l'analyse met en évidence que la méthode choisie influence directement le risque de stigmatisation du harceleur. Les résultats soulignent que la Méthode de la Préoccupation Partagée (MPP) et la médiation présentent l'avantage de limiter les risques de stigmatisation des élèves concernés. En effet, ces approches privilégient le dialogue, la responsabilisation et la prise en compte des émotions.

Pour répondre à ma question de recherche, les entretiens montrent que les méthodes les plus adaptées pour éviter la stigmatisation sont des approches non accusatoires et éducatives. La littérature va dans le même sens, en soulignant notamment le travail sur la dynamique de groupe. Ces méthodes se montrent efficaces, comme le soulignent à la fois une partie des entretiens et certains apports théoriques. Toutefois, leur efficacité est variable, elles

contribuent à une amélioration de la situation, mais ne permettent pas toujours de mettre un terme durable au harcèlement scolaire.

Par ailleurs, les enseignantes mentionnent qu'il est important d'agir sur la dynamique de groupe. Le recours à un travail collectif apparait également comme un levier essentiel pour proposer des interventions plus ajustées et limiter les risques de stigmatisation.

Autoévaluation

Cette recherche présente certaines limites. L'échantillon est restreint, ce qui limite la diversité des points de vue et des pratiques observées. De ce fait, les méthodes d'intervention analysées sont également restreintes, cela est dû aux difficultés que j'ai rencontrées pour trouver des enseignants disponibles pour les entretiens. De plus, mon travail est basé uniquement sur le point de vue des enseignants, il serait intéressant dans un prolongement de ce travail d'avoir également le point de vue des élèves impliqués dans les situations de harcèlement, afin de savoir comment ils vivent les méthodes d'intervention. Ce travail n'a pas été facile à réaliser. En raison de la sensibilité du thème du harcèlement scolaire, il m'est arrivé d'avoir la gorge serrée en discutant avec les enseignantes ou lors de lectures.

Ce travail constitue un apport important sur le plan personnel et professionnel. Il m'a permis d'approfondir mes connaissances au sujet du harcèlement scolaire, ainsi que sur les différentes stratégies d'intervention utilisées sur le terrain. Il met également en lumière la complexité de ce phénomène, qui implique une multiplicité de facteurs relationnels, émotionnels et institutionnels. Je me sens désormais mieux armée pour faire face à une situation de harcèlement scolaire, notamment grâce aux conseils des enseignantes interrogées. Je retiens principalement qu'il faut s'entourer pour gérer une telle situation et qu'il existe différents chemins pour arriver à faire cesser le harcèlement.

Perspectives de la recherche

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. Il serait pertinent d'élargir l'étude à un échantillon plus large afin de recueillir une plus grande diversité de pratiques et d'expériences. Il serait intéressant de réaliser des entretiens avec des enseignants qui ont utilisé d'autres méthodes d'intervention que celles présentées dans le travail, afin de comparer leur efficacité et leur impact sur la stigmatisation des élèves harceleurs. De plus, cela permettrait une meilleure généralisation des résultats. Comme dit précédemment, l'intégration du point de vue des élèves offrirait une compréhension plus fine de leur vécu des interventions.

Par ailleurs, il serait approprié d'étudier les effets à long terme de ces méthodes pour voir si elles ont un effet durable et analyser la réapparition ou non des situations de harcèlement scolaire.

Plus largement, ce travail invite à poursuivre la réflexion sur les moyens de concilier efficacité des interventions et prévention de la stigmatisation, enjeu central pour favoriser un climat scolaire à la fois sécurisant et inclusif.

Références bibliographiques

ACCUEIL - Association via. (n.d.). Association Via. Consulté le 4 août 2025 sur https://association-via.ch/une-gestion-ideale-du-harcelement-scolaire-le-programme-de%20dan-olweus/.

Amez-Droz, M. (2024). *Cours 5, harcèlement scolaire*. S2_SED_B-Construire les dynamiques de classe. Support de cours. HEP-BEJUNE. https://moodle.hep-bejune.ch/pluginfile.php/121073/mod_resource/content/1/ppt%20cours%205.pdf.

Amez-Droz, M. (2024). *Cours 6, harcèlement scolaire*. S2_SED_B-Construire les dynamiques de classe. Support de cours. HEP-BEJUNE. ppt cours 6.pdf.

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (14e éd.). Presses universitaires de France.

Basse, B. W. (n.d.). *Techniques de collecte de données qualitatives.* Consulté le 4 octobre 2025 sur https://fr.scribd.com/presentation/489740718/Techniques-de-collecte-de-donnees-qualitatives?utm_source.

Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2019). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école*. Centre RESIS. https://www.centreresis.org/wp-content/uploads/2024/11/Harcelement-et-cyberharcelement-a-lecole.pdf.

Catheline, N. (2023). Chapitre premier. Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ? Dans *Le harcèlement scolaire* (pp. 7–33). Presses universitaires de France. https://shs.cairn.info/le-harcelement-scolaire--9782715416253-page-7?lang=fr%E3%80%91.

Catheline, N. (2009) *Harcèlement en milieu scolaire.* https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2009-4-page-82?tab=texte-integral.

Catheline, N. (2016). *Le harcèlement scolaire*. Le harcèlement scolaire | Cairn.info.

Chabrol, H., & Callahan, S. (2013). *Psychopathologie : Modèles théoriques et méthodes d'évaluation.* Dunod.

Cornali, M. (n.d.). *La recherche sur le harcèlement scolaire.* LACT. Consulté le 25 août 2025 sur https://www.lact.fr/nos-videos-articles/691-la-recherche-sur-le-harcelement-scolaire%E3%80%91.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*. *Child Development*. 710-722. https://eric.ed.gov/?id=EJ503787&utm_source.

De Becker, E. (2019). *Le harcèlement scolaire : un phénomène maltraitant particulier*. *Acta Psychiatrica Belgica*. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A224034?utm.

de Saint-André, M.D., & Montésinos-Gelet (2010). *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes.* Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(2), 159-176.

De Saint Martin, C. (2012). *Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire*. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 87(1), 119–126. https://shs.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2012-1-page-119?lang=fr.

Fontaine, R. (2018). *Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir*. *Enfance*, 3(3), 393–406. https://shs.cairn.info/revue-enfance-2018-3-page-393?lang=fr.

Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2018). *Le programme Anti-Harcèlement KiVa*. *Enfance*. https://shs.cairn.info/revue-enfance-2018-3-page-491?tab=texte-integral.

Godeau, E. (2022). *Harcèlement scolaire*. 383 à 385. https://shs.cairn.info/dictionnaire-du-fouet-et-de-la-fessee-corriger-et-punir--9782130818984-page-383?lang=fr.

Harcèlement-entre-élèves.com. (n.d.). *La méthode Pikas (méthode de la préoccupation partagée)*. Consulté le 25 août 2025 sur https://harcelement-entre-eleves.com/pages/pikas.htm.

Harcèlement-intimidation et violences entre élèves | *État de Vaud*. (n.d.). Consulté le 16 août 2025 sur https://www.vd.ch/formation/sante-a-lecole/prestations/harcelement-intimidation-et-violences-entre-eleves.

Hoch, R., & Piquet, E. (2023). *Quand Palo Alto vient en aide aux enfants en situation de harcèlement scolaire! Thérapie Familiale*, 44(1), 73–95. Éditions Médecine & Hygiène.

Mon enfant est victime de harcèlement-intimidation | *Pro Juventute*. (n.d.). Consulté le 20 août 2025 sur https://www.projuventute.ch/fr/parents/developpement-et-sante/harcelement.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2019). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école* (Éd. révisée). Paris : UNESCO. 368997fre.pdf.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

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

Plan d'étude romand. (n.d.). Consulté le 25 août 2025 sur https://portail.ciip.ch/per/domains.

Plateforme romande MPP. (n.d.). Consulté le 15 août 2025 sur https://www.plateforme-mpp.ch/mpp.

Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches.* Australian Council for Educational Research Press.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

RTS (2024). *Harcèlement scolaire : Un fléau à combattre.* https://www.rts.ch/info/sciences-tech/2024/article/harcelement-scolaire-un-fleau-a-combattre-28441288.html

Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review*. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(2), 112–120. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178909001050?via%3Dihub.

Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Thornberg, R., Baraldsnes, D., & Saeverot, H. (2018). Editorial. *Nordic Studies In Education*, *38*(04), 289-301. https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-01.

Tordjman, S. (2022). *Harcèlement scolaire et violence groupale : comment occuper une place dans le groupe par l'exclusion*. *Encephale*, S19–S29. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0013700622001609?casa_token=S38tDhx5f94AAAAA:jq6hzhjI_fbcR7-QIZMxMONPyIImiNE8daGDvqmnjHyRkJhNi1t6nfrNXLTdPbnoviaYzINLg1c.

UNESCO. (2023). *Définir le harcèlement scolaire et ses implications pour l'éducation, les enseignants et les élèves*. Consulté le 10 août 2025 sur https://www.unesco.org/fr/articles/definir-le-harcelement-scolaire-et-ses-implications-pour-leducation-les-enseignants-et-les-eleves?utm.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en éducation : des modèles pour l'enseignement.* De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (3e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

Verdier, C. (2017, 30 avril). *La solution contre le harcèlement scolaire passe par l'estime de soi*. *HuffPost France*. https://www.huffingtonpost.fr/catherine-verdier/la-solution-contre-le-harcelement-scolaire_passe-par-lestime-de_a_22053391/.

Vilhem, S. (2024). *Harcèlement scolaire : une souffrance depuis toujours, reconnue depuis peu ?* https://shs.cairn.info/dossiers-2024-6-page-1?lang=fr&tab=apercu.

Zhang, Y., Wang, M., Li, X., & Chen, Z. (2024). School bullying, bystander behavior, and mental health among adolescents: The mediating roles of self-efficacy and coping styles. *Healthcare*, 12(17), Article 1738. https://www.mdpi.com/2227-9032/12/17/1738?utm_source.