

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Les acteurs du harcèlement scolaire

Les représentations des enseignants

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Cloé Hekszi
Sous la direction de Pierre-Olivier Vallat
Delémont, avril 2017

Remerciements

Je tiens à remercier dans un premier temps Pierre-Olivier Vallat, directeur de ce travail de mémoire, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et pour le suivi qu'il m'a apporté tout au long de ce travail.

Je remercie également les enseignants qui ont pris de leur temps pour réaliser un entretien avec moi. C'est grâce à eux que j'ai pu recueillir des données à analyser.

Finalement, je remercie ma famille ainsi que tous mes ami(e)s, pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ce travail. Je remercie tout particulièrement Mélissa, qui a fait un important travail de relecture.

Résumé et mots clés

Résumé

Le thème que j'ai choisi d'étudier pour ce travail de bachelor est celui du harcèlement scolaire. J'ai focalisé ma recherche sur la représentation que les enseignants ont du harcèlement, ainsi que sur les différents acteurs qui y jouent un rôle, cela au cycle 2.

Dans la première partie de ce travail, j'explique les raisons qui m'ont poussée à choisir cette thématique pour mon travail de mémoire. Je fais ensuite un état de la question, dans lequel je définis quelques notions clés du harcèlement. Au terme de cette première partie, je définis ma question de recherche, ainsi que mes objectifs au terme de ce travail.

Dans la deuxième partie, j'explique quel outil j'ai choisi d'utiliser pour effectuer ma récolte de données, ainsi que la manière dont je vais les analyser.

La troisième partie de ce travail est dédiée à l'analyse de mes données, ainsi qu'à une comparaison avec ce qui figure dans la littérature.

Pour terminer, je conclus ce travail en répondant à ma question de recherche et en faisant une mise en perspective avec ma future pratique professionnelle.

Cinq mots clés :

- harcèlement
- rôle
- victime
- harceleur
- public

Liste des figures

Figure 1 : Les 3 composantes du harcèlement scolaire15

Figure 2 : les 2 types d'intimidation selon Rincón-Robichaud, p.2919

Liste des annexes

ANNEXE 1 : CONTRAT DE RECHERCHE **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

ANNEXE 3 : GRILLE D'ANALYSE **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

Sommaire

REMERCIEMENTS	II
RESUME ET MOTS CLES	III
LISTE DES FIGURES.....	IV
LISTE DES ANNEXES	IV
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	11
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	11
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	11
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	12
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	12
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	13
1.2.1 <i>Bref historique</i>	13
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts</i>	13
1.2.3 <i>Les victimes</i>	15
1.2.4 <i>Les harceleurs</i>	16
1.2.5 <i>Le public</i>	17
1.2.6 <i>Les catégories de harcèlements</i>	19
1.2.7 <i>Les conséquences</i>	20
1.2.8 <i>Place et Rôle de l'enseignant</i>	20
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS.....	21
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	21
1.3.2 <i>Objectifs</i>	22
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	25
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	25
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	25
2.1.2 <i>Type d'approche</i>	25
2.1.3 <i>Type de démarche d'analyse</i>	26
2.2 NATURE DU CORPUS	26
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	26
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	27
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	28

2.3	METHODE ET TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES	29
2.3.1	<i>Transcription des entretiens</i>	29
2.3.2	<i>Traitement des données transcrites</i>	31
2.3.3	<i>Analyse et interprétation des résultats</i>	31
CHAPITRE 3.	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	33
3.1.1	<i>Rappel des thèmes traités dans les entretiens</i>	33
3.1.2	<i>Le harcèlement scolaire selon les enseignants</i>	33
3.1.3	<i>La victime</i>	35
3.1.4	<i>Le(s) harceleur(s)</i>	39
3.1.5	<i>Le public</i>	43
3.1.6	<i>Phase réflexive</i>	46
CONCLUSION	49
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	52

Introduction

Durant notre scolarité, nous avons tous été confrontés au harcèlement scolaire que ce soit en tant que victime, harceleur ou témoin. Tout le monde a en mémoire le prénom d'un élève qui était le bouc émissaire de sa classe pour une raison ou pour une autre. Que ce soit parce qu'il était « l'intello de la classe », « le gros tas » ou « le petit gringalet », chaque excuse était bonne à prendre pour harceler cet élève. Une des missions de l'école est d'amener tous les élèves à se sociabiliser les uns avec les autres et à apprendre à vivre ensemble, malgré les différences de chacun. Toutefois, cet endroit peut rapidement se transformer en lieu de souffrance pour des élèves victimes de harcèlement. La différence de certains peut rapidement devenir un prétexte pour harceler. La mission de l'école n'est donc pas remplie. S'ensuivent des conséquences au niveau scolaire, car l'élève harcelé va mettre en place toutes sortes de stratégies pour éviter de venir en cours et croiser ses harceleurs, ce qui va inévitablement engendrer une chute des résultats scolaires.

Ce problème, très présent dans notre société actuelle, m'interroge en tant que future enseignante. Les conséquences qui s'ensuivent peuvent être graves, voire dramatiques. Dans le meilleur des cas, dira-t-on, une simple chute de notes peut arriver. Toutefois, dans les cas les plus graves, le suicide est la dernière issue envisageable pour les victimes. C'est ce qu'a tenté de faire Loane, une jeune fille de la région du Jura-Bernois qui témoigne sur internet de sa scolarité en tant que victime. Elle raconte avoir vécu une horrible scolarité ponctuée d'insultes et de remarques désobligeantes à cause de son poids. Ces remarques répétées, devenues insupportables, l'ont amenée à vouloir mettre fin à ses jours. Pour éviter ce genre de situation qui, comme le montre cet exemple, se passe aussi dans notre région, il est de notre devoir d'enseignant d'aider les élèves victimes de harcèlement. Cependant, pour pouvoir aider un élève, faut-il déjà être quelque peu informé sur le harcèlement, ainsi que sur sa mécanique. Il est très important de ne pas prendre ce problème à la légère. La victime, comme son harceleur, doit être aidée.

Mais dans les faits, à quoi correspond exactement le harcèlement scolaire ? Quels doivent être les paramètres présents pour que nous puissions parler de harcèlement ? Quels sont les différents acteurs du harcèlement et quels rôles jouent-ils ?

Toutes ces questions qui m'ont traversé l'esprit m'ont amenée à choisir ce thème pour mon travail de bachelor. Nous parlons énormément de harcèlement, mais il est important de définir clairement quels sont les cas dans lesquels nous pouvons utiliser ce mot. Mes motivations personnelles pour ce travail de mémoire sont le fait de vouloir me préparer au fait d'avoir un cas de harcèlement dans ma classe. Lors d'un de mes stages, un cas de harcèlement s'est

révélé et il est vrai que je me suis beaucoup interrogée sur comment l'élève avait pu le cacher si longtemps, pourquoi et surtout comment personne n'a rien pu voir. Je pense que pour pouvoir faire face à cela, il faut être renseigné sur le sujet et avoir une idée de ce qui entre en considération dans le harcèlement scolaire. Dans la société, la plupart des gens pensent que le harcèlement est uniquement une histoire entre un ou plusieurs enfants qui se liguent contre un autre pour se moquer de lui ou lui faire des sales coups par-derrrière. Cependant, le harcèlement scolaire est un phénomène bien plus complexe, qui englobe toute une classe et non uniquement la victime et son harceleur comme nous pourrions le penser. C'est toute la difficulté de cette thématique qui m'a poussée à choisir ce sujet.

Suite à mes premières lectures, j'ai donc décidé d'orienter mon mémoire sur les représentations que les enseignants ont du harcèlement, mais également des différents acteurs qui y jouent un rôle. Je souhaite également que les enseignants m'expliquent les liens relationnels qu'ils voient entre les différents acteurs, ainsi que le rôle de chacun. Ayant moi-même pris conscience d'un certain nombre de choses grâce à mes lectures, je me suis demandé si les enseignants avaient conscience de la complexité de ce problème, ainsi que des toutes les personnes qui y jouent un rôle, que ce soit de manière directe ou indirecte. J'ai choisi de concentrer mon travail sur le cycle 2, car c'est le cycle que j'ai choisi dans ma formation.

J'ai articulé mon travail de la manière suivante : dans un premier temps, j'aborderai la raison d'être de cette étude, ainsi que la présentation du problème. Je ferai ensuite un état actuel de la question, dans lequel vous découvrirez des notions théoriques en lien avec cette thématique. Pour continuer, je vous présenterai la méthodologie qui englobe la manière dont je vais procéder à ma récolte de données, ainsi que la manière dont je vais les analyser. Vous pourrez ensuite découvrir l'analyse des données que j'ai recueillies, mises en relation avec la théorie. Pour terminer, je conclurai mon travail en répondant à ma question de recherche. Je reviendrai aussi sur ce travail et je mettrai ce que j'ai pu apprendre en relation avec ma future profession.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Le harcèlement scolaire, ou *school bullying* dans les pays anglo-saxons, est un phénomène qui fait parler de lui depuis quelques années maintenant. C'est un problème très présent dans le cadre scolaire, ce qui m'interroge beaucoup en tant que future enseignante. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : « Le harcèlement scolaire concerne environ 15 à 20% des enfants en âge d'être scolarisés, parmi lesquels on compte 10 à 15% de victimes, 4 à 6% d'agresseurs et 3 à 4% de victimes-harceleurs. » (Catheline, 2015, p. 3). Cela signifie que dans une classe de 20 élèves, en moyenne un élève de la classe serait harcelé : un chiffre qui montre que ce problème est bien présent. Toutefois, il est encore difficile, aussi bien pour les parents que pour les enseignants, de se rendre compte que ce problème existe dans les classes, même déjà à l'école infantine (Eliott, 2011/2015). Bellon déclare même : « Les enseignants ignorent le phénomène parce qu'on ne leur en parle quasiment jamais (Jarraud, 2008). Dans ma pratique professionnelle, j'ai déjà pu rencontrer un cas de harcèlement scolaire. Interrogée par ce problème, j'ai rapidement pensé à en faire le sujet de mon mémoire professionnel. En tant que futurs professionnels de l'éducation, nous devons être prêts à faire face à ce type de problème et, dans la mesure du possible, à y remédier.

Actuellement, il n'est pas rare que la presse, la radio, la télévision ou tout autre média relaient des informations à propos du harcèlement scolaire. Malheureusement, les émissions ou les articles sont très souvent publiés suite à un suicide. Ce dernier est, dans les cas les plus tragiques, la seule issue envisageable pour les enfants victimes de harcèlement scolaire. Un cas qui m'a particulièrement interpellée est le suicide de Matteo, 13 ans, début 2013. Ce garçon était la cible de moqueries répétées de la part de ses camarades en raison de la couleur de ses cheveux. Le cas de Matteo est un exemple parmi tant d'autres, mais il montre combien les mots et les actes des harceleurs peuvent avoir des conséquences irréversibles sur les victimes. Il est évident que le suicide est la conséquence la plus grave d'un harcèlement scolaire, toutefois, les autres conséquences peuvent aussi avoir des effets très négatifs sur la vie des enfants victimes de harcèlement.

En tant qu'enseignants, nous sommes des acteurs clés dans la vie scolaire des élèves. Il est donc capital que nous ouvrons l'œil pour déceler les problèmes qu'il pourrait y avoir dans notre classe. Les conséquences du harcèlement pouvant être très graves, il est de notre devoir de mettre en place des pistes, afin d'éviter ces conséquences dramatiques.

1.1.2 Présentation du problème

Le harcèlement scolaire est un problème relativement sournois, car non seulement il est difficile à déceler, mais ses conséquences peuvent aussi être très graves. Les intimidations ont souvent lieu dans des endroits qui échappent à la surveillance de l'adulte, comme dans la cour de récréation et les toilettes, par exemple (Rincón-Robichaud, 2003). De ce fait, il est parfois très difficile pour les enseignants, ou même pour les parents, de se rendre compte qu'il y a harcèlement. De plus, il est très rare que les victimes osent parler de cela avec les adultes, ce qui rend la tâche encore plus compliquée. Les victimes s'enferment souvent dans le silence, par peur d'être traitées de « balance¹ » (Eliott, 2011/2015). Bellon & Gardette (2010), utilisent également ce terme de balance et déclarent que les victimes ne parlent pas, car elles ont honte de la situation et pensent être responsables ce qui leur arrive. Lorsque les intimidations s'accumulent, les enfants harcelés se sentent humiliés et le poids de ces attaques répétées peut avoir des conséquences plus ou moins graves pour les enfants. Ces dernières sont développées dans la suite de mon travail. Dans certains cas, les enfants osent parler de ce qu'ils vivent avec leurs parents, mais les enseignants ne savent pas comment intervenir et les directions d'école ne se sentent pas concernées (Rincón-Robichaud, 2003). Il est du devoir des enseignants de mettre en place des pistes d'action pour prendre le problème en main. Notons qu'il y a aussi des conséquences pour le harceleur : ce dernier n'est pas concentré sur son travail, car il réfléchit déjà comment importuner sa victime et cela sans se faire attraper (Blaya, 2015).

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Au vu des statistiques déjà évoquées auparavant (Catheline, 2015), l'objet de recherche est d'actualité et fait partie de notre future profession. Pour nous, enseignants, le problème est « qu'il [le harcèlement] anéantit tous nos efforts pour la réussite de nos élèves. » (Eliott, 2011/2015, p. 14) Le but de l'école étant la réussite de tous les élèves, le harcèlement est donc un frein à cette devise. Il est donc nécessaire de réfléchir et de se former pour être prêts à faire face aux problèmes que nous pourrions rencontrer dans nos classes.

De plus, avec la grande utilisation d'internet et des réseaux sociaux, le harcèlement n'a plus seulement sa place à l'école, mais également à la maison. Les élèves harcelés n'ont plus de repos une fois arrivés à la maison. Parfois, les intimidations continuent sur internet, ce qui expose les enfants harcelés 24h/24h, sans aucun moment de tranquillité. Ce nouveau type de harcèlement a un nom : « le cyberharcèlement ». Toutefois, il ne serait pas juste de dire que

¹ On appelle « balance » une personne qui dénonce d'autres personnes.

les élèves victimes de harcèlement à l'école le sont aussi sur internet et vice versa. Blaya (2015) cite deux études qui ont été réalisées à ce sujet en France. Le cyberharcèlement étant relativement récent, peu d'études sur le sujet ont déjà été réalisées. Le pourcentage d'élèves harcelés à l'école et à la maison varie de 30% à 75%. Il n'est donc pas possible d'affirmer qu'il existe réellement un lien entre les deux (Blaya, 2015).

1.2 État de la question

1.2.1 Bref historique

Le phénomène de harcèlement scolaire n'est pas nouveau, mais il a fallu beaucoup de temps pour qu'ils soient pris en considération par les gouvernements. En Norvège, ce phénomène est connu depuis de nombreuses années. Fin 1982, un quotidien publiait un article évoquant le suicide de trois garçons âgés de 10 à 14 ans. L'élément déclencheur de ces suicides serait des harcèlements poussés de la part de camarades. Suite à ces suicides, un malaise et des tensions très fortes ont secoué le pays. Le résultat de ces réactions fut une campagne nationale de lutte contre ce type de problème dans les écoles, tout cela sur initiative du ministère de l'Éducation. (Olweus, 1999). Toutefois, en 1970 déjà, les premiers travaux sur ce sujet sont publiés, mais ils se multiplieront seulement 20 ans plus tard. Dan Olweus, un psychologue norvégien et Peter Smith, un psychologue britannique, sont les premiers à avoir fait connaître ce problème (Catheline, 2015). L'enquête réalisée par Olweus entre 1983 et 1984 auprès de 84'000 élèves indique que 9% sont concernés en tant que victimes et 7% en tant qu'agresseurs. Cela représente 16% d'élèves touchés par le harcèlement scolaire.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

Dans un premier temps, il est nécessaire de définir la notion de harcèlement scolaire :

« Le harcèlement scolaire, dans les études internationales, désigne une conduite intentionnellement agressive adoptée par ou un 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 dominés. Pour qu'il y ait harcèlement, ces 3 critères (intentionnalité, répétition et relation d'emprise) doivent être présents simultanément. » (Catheline, 2015, p. 5).

Cette définition très complète de Catheline nous donne une idée globale de ce qui est qualifié de harcèlement scolaire. Il est très important d'être sûr que les trois critères évoqués ci-dessus soient rassemblés lorsque nous soupçonnons un cas de harcèlement dans une classe. Il serait insensé de parler de harcèlement scolaire dès qu'un élève se fait voler quelque chose par

d'autres camarades. La relation d'emprise mentionnée par Catheline est également appelée « déséquilibre des forces » par (Olweus, 1999). Il spécifie que ce déséquilibre des forces peut se porter sur le côté physique ou psychologique. Cela implique que « l'élève visé par les actions négatives a du mal à se défendre et se trouve en quelque sorte démuni face à l'élève (ou aux élèves) qui le harcèle. » (Olweus, 1999, p. 21)

Le *school bullying*, traduit en français par « harcèlement scolaire », est relativement difficile à traduire en français. Rincón-Robichaud (2003), parle de « phénomène de victimisation ». Selon Catheline (2008), nous utilisons des mots tels que « microviolence, intimidation, harcèlement, brimades », or ces mots ne décrivent pas réellement les actes. La langue française, bien que réputée pour être très riche, semble toutefois avoir des lacunes dans certains champs lexicaux. Une recherche comparative réalisée au début des années 2000 dans 14 pays avait pour but « d'étudier la façon dont ces violences étaient nommées, la variété des formes d'intimidation et de harcèlement et surtout les représentations qui y sont rattachées. » (Catheline, 2008, p. 16). Il ressort de cette recherche que la Grande-Bretagne ainsi que le Portugal utilisent six termes différents pour qualifier ces actes. Les autres pays proposent trois ou quatre mots différents. Cependant, la France n'a qu'un terme, celui de « violence ». Ce mot est suivi de l'adjectif « direct » ou « indirect », ce qui donne une infime indication supplémentaire sur la nature de cette violence. Ces dénominations sont relativement succinctes comparées aux langues qui proposent pas moins de six mots pour qualifier le harcèlement. Pourtant, comme le souligne Catheline, la langue française a un vocabulaire pour décrire ces actes (brimade, harcèlement, malmenage, maltraitance, intimidation, rejet, exclusion), pourtant les chercheurs n'ont fait ressortir que le mot « violence ». Suite à cette observation, Catheline (2008) s'interroge :

« Est-ce dû à une volonté d'euphémisation, voire de négation du phénomène, ce qui évite à chacun de se poser les problèmes de responsabilité, ou est-ce dû au contraire à un souci de tirer cette violence du côté d'actes plus manifestes, dont les médias se repaissent, et qui relèvent de la criminalité et de la justice ? » (p.17)

Ce questionnement est intéressant, car il reprend deux thématiques abordées précédemment dans ce travail : la négation du phénomène, qui indique que les gens ne voient pas ce qui se passe réellement dans les écoles, ainsi le rôle des médias dans les cas de harcèlement scolaire. Ces derniers partagent souvent les informations après un suicide, ce qui a un rapport avec la criminalité et la justice.

Pour schématiser le harcèlement scolaire, il convient de réunir les trois composantes essentielles : une ou des victime(s), un ou des harceleur(s), ainsi que des témoins. Cette relation peut se représenter sous la forme d'un triangle (Bellon & Gardette, 2013, p. 31)

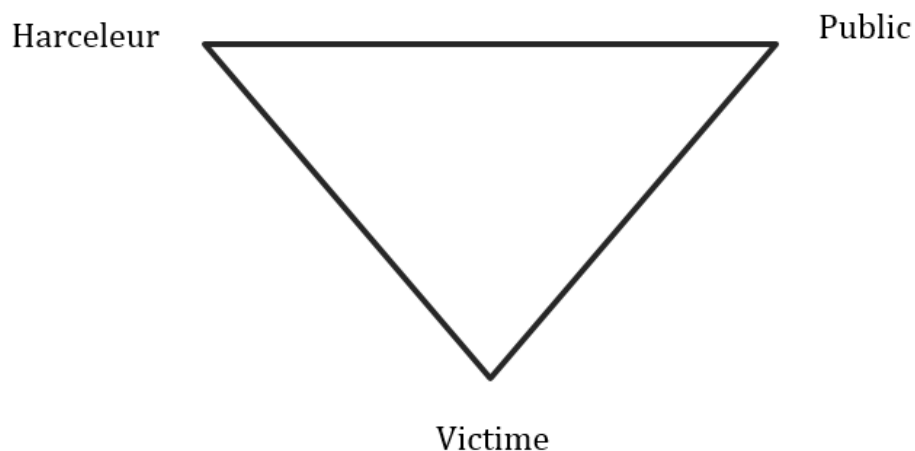


Figure 1 : Les 3 composantes du harcèlement scolaire

Le rôle de chacun de ces acteurs est défini ci-dessous :

1.2.3 Les victimes

L'élève harcelé peut être appelé de diverses manières : « le souffre-douleur, la tête de Turc, le bouc émissaire ou encore le martyr ». (Rincón-Robichaud, 2003). Il semblerait que les victimes n'aient pas de profils définis, même si elles sont souvent intelligentes, sensibles et créatives (Elliott, 2011/2015). Ce n'est pas l'avis d'Olweus (1999), qui affirme avoir pu dresser un portrait relativement net des victimes grâce aux recherches. Selon lui, le profil type veut que l'élève soit plus angoissé et manque plus de confiance en lui que la majorité des autres enfants. Il ajoute encore que les victimes sont timides, sensibles, calmes, seules et délaissées et qu'elles se renferment sur elles-mêmes. L'image qu'elles ont d'elles-mêmes est négative : elles pensent qu'elles sont inférieures, qu'elles ne valent rien et se sentent honteuses, stupides et indésirables. Il ajoute que les victimes ont une attitude négative face à la violence. Selon Bellon & Gardette (2013), « elles [les victimes] étaient le plus souvent isolées au sein de leur classe ou de leur établissement. » (p.31). Les avis d'Olweus et Bellon & Gardette se rejoignent donc au sujet de la solitude et de la sensibilité des victimes. Le profil type de la victime est donc relativement divergent pour ces différents auteurs. *Kidscape*, une association au Royaume-Uni qui prévient le harcèlement et la maltraitance entre élèves, a constaté que certaines victimes n'ont pas de problème dans une école, alors qu'ils en ont sans cesse dans une autre. Blaya (2015) émet deux hypothèses pour expliquer ce phénomène : soit la composition du public scolaire joue un rôle, soit la politique générale d'un établissement à l'égard du harcèlement est plus ou moins sévère. Blaya (2015) affirme également qu'il n'y a qu'une très petite minorité de personnes qui sont constamment victimes. Pour ces personnes,

les intimidations continuent à l'âge adulte et avec le temps, elles ont développé une mentalité de victime et ne savent pas comment se défendre. Catheline (2015), aborde le rôle des victimes d'une autre façon. Selon elle « le harcèlement est donc une autre manière de réagir et de répondre à la différence » (p.27). Elle explique cela par le fait qu'il y a deux manières de concevoir la différence : soit l'élève met à part un élève différent en le voyant comme tel, soit les différences de cet élève sont acceptées par l'autre, car il est conscient que lui aussi a certaines différences. La différence serait donc le point de départ du harcèlement. Cette notion de différence revient aussi chez Rincón-Robichaud (2003), qui affirme qu'« il s'agit d'enfants qui ont des difficultés de langage ou de coordination motrice, sont d'une ethnie, d'une religion ou d'une culture différente de la majorité ou qui vivent avec n'importe quelle autre différence comme être gros, petit, intellectuel ou roux. » (p.35). Finalement, Bellon & Gardette (2010) affirment qu'« Il semble qu'il suffise pour devenir victime d'une petite différence, d'une certaine faiblesse qui, à un moment donné, va rendre l'enfant vulnérable et faire de lui la proie d'un harceleur. » (p.28). Pour plusieurs auteurs, il semblerait donc qu'une infime différence, aussi bien physique ou psychique, soit un prétexte pour le harceleur d'intimider sa victime. Les victimes sont classées en deux catégories : les victimes passives ou soumises, ainsi que les victimes provocatrices. (Olweus, 1999). En ce qui concerne la première catégorie « ... il semble que le comportement et l'attitude des victimes passives signalent aux autres qu'ils ont affaire à des individus angoissés et insignifiants qui ne riposteront pas en cas d'attaque ou d'insulte. » (Olweus, 1999, p. 38). En revanche, les victimes provocatrices « ... se caractérise par un mélange de modes de réactions angoissé et agressif à la fois. » (Olweus, 1999, p. 38). Le comportement de ces élèves peut irriter et mettre sous tension ses camarades. Ce dernier peut également provoquer les autres élèves, ce qui donne suite à des réactions négatives de la part d'une partie, ou de la classe entière. Toutefois, ce type de victime est moins fréquent que les victimes passives. Les victimes provocantes (Rincón-Robichaud, 2003), sont des élèves qui peuvent riposter au coup, à l'injure ou à la menace, mais dans une « explosion émotive » accompagnée de larmes et de comportements inadéquats. Les autres élèves se moquent alors de ses réactions et l'élève se retrouve ridiculisé.

1.2.4 Les harceleurs

Eliott (2011/2015) mentionne une recherche menée par *Kidscape* qui avait pour but de tenter d'identifier comment un enfant devient un auteur de harcèlement. Notons qu'Eliott, enseignante et psychologue pour enfant, est la créatrice de cette association qui a pour but de prévenir le harcèlement scolaire. Selon cette enquête, les enfants gâtés et dont les parents sont très proches sont susceptibles de devenir des harceleurs. En effet, les parents laissent

facilement passer les mauvais comportements de leurs enfants. De ce fait, ils sont devenus égoïstes et ont mis en place des stratégies pour intimider les autres, afin d'obtenir ce qu'ils désirent. Une autre catégorie d'auteur de harcèlement regroupe les élèves qui sont ou ont été victimes de harcèlement ou d'inattention de la part de leurs parents. À force d'entendre qu'ils sont nuls et stupides, ils ont été humiliés. Les enfants utilisent l'intimidation à leur tour pour se venger. (Elliott, 2011/2015). Concernant la place du harceleur dans le groupe classe, celui que j'ai rencontré durant mon stage était plutôt populaire auprès de ses camarades, ayant plusieurs amis à ses côtés. Selon Blaya (2015), « [...] ils étaient populaires parce que les autres élèves faisaient en sorte d'être leurs amis pour ne pas devenir leur prochaine victime. » (p.23). Rincón-Robichaud (2003), affirme également qu'il est rare qu'un intimidateur harcèle seul. Souvent, il y a un chef et il agit suite à la sollicitation de ses *acolytes*, *comparses*. Ces acolytes veulent faire partie de cette dynamique, par peur d'être harcelés à leur tour. Le rôle des acolytes est expliqué plus en détail dans le sous-chapitre suivant. Selon Bellon & Gardette (2010), « ... la véritable caractéristique commune de tous les élèves harceleurs [...] semble résider dans une absence d'empathie à l'égard de leurs victimes. » (p.27). Tous les auteurs qui ont travaillé sur cette thématique s'accordent pour dire que le sentiment d'empathie semble étranger pour les harceleurs.

Selon Olweus (1999), quatre facteurs capitaux peuvent influencer un mode de réaction agressif : l'attitude émotionnelle des parents, principalement de la mère. Cela signifie qu'une attitude négative de la part de la mère, marquée par un manque de tendresse et d'implication, augmenterait le risque qu'un enfant devienne agressif. Ce facteur rejoint la constatation faite par *Kidscape*. Le deuxième facteur concerne le laxisme des parents face à des réactions violentes. Si aucune limite n'est clairement définie, la violence de l'enfant va sans cesse augmenter. Le troisième facteur est l'utilisation de méthodes d'éducation répressives, comme le châtiment corporel, de la part des parents. Olweus (1999) insiste sur l'importance d'établir des limites et des règles claires avec l'enfant, sans pour autant utiliser le châtiment corporel. Finalement, le quatrième facteur est le tempérament de l'enfant. Un enfant plutôt agité et actif aura plus de chance de développer un mode de réaction agressif qu'un enfant calme. Olweus nous indique que ce dernier facteur a moins d'impacts que les trois autres, mais qu'il est tout de même à prendre en compte.

1.2.5 Le public

La place du public ne doit pas être oubliée. Pour la victime, les insultes et les humiliations sont difficiles à supporter, mais cela l'est encore plus en présence de spectateurs. (Catheline, 2008). Le public joue en effet un rôle important dans les cas de harcèlements. « Je n'aime pas

que Julie soit harcelée, mais je ne peux rien faire ou alors ils vont s'en prendre à moi aussi. » (Eliott, 2011/2015, p. 25). La confession de cette élève à Blaya indique combien les harceleurs effraient également les témoins. Les témoins ressentent de la colère, de l'impuissance et de la peur. Ils sont en colère, car ils ne trouvent pas cela juste. L'impuissance vient du fait qu'ils ne savent pas comment aider les victimes et la peur prend le dessus, car ils sont effrayés à l'idée de devenir les prochaines cibles. Dans certains cas, les témoins encouragent aussi le harceleur, soit par peur, mais aussi parfois par voyeurisme. Catheline (2015), parle de *spectateurs*. Elle affirme : « Les spectateurs restent donc dans l'immobilisme parce que chacun d'eux est potentiellement victime et harceleur. » (p.37). Par cette citation, nous pouvons voir que les points de vue de Blaya et Catheline sont identiques : les témoins peuvent aussi bien être du côté de l'agresseur que de celui de la victime. L'estime de soi, le courage et la peur jouent un rôle capital pour définir de quel côté vont plutôt pencher les spectateurs. Dans le meilleur cas, ils auront assez de courage pour aider la victime ou demander de l'aide à un adulte. Dans d'autres cas, et malheureusement dans la majorité, ils vont se renfermer sur eux-mêmes par peur de subir les brimades de la part du harceleur à leur tour.

1.2.6 Les catégories de harcèlements

Le harcèlement scolaire est catégorisé en plusieurs types de harcèlement. Pour Rincón-Robichaud (2003) et Catheline (2015) il existe 2 catégories de harcèlement :

- Le harcèlement direct, qui regroupe les moqueries, les insultes, les coups.
- Le harcèlement indirect dans lequel les harceleurs répandent des rumeurs, isolent la victime.

Intimidation directe	Intimidation indirecte
<ul style="list-style-type: none">• Donner des coups de poing• Se moquer• Bousculer• Crier des noms• Forcer quelqu'un à donner sa collation• Faire des bruits dévalorisants comme «yeurk»• Pointer du doigt et rire des autres• Crier après quelqu'un• Faire des gestes grossiers• Donner des coups de pied• Faire des menaces• Dire des injures• Toujours blâmer la même personne• Enfermer quelqu'un• Faire des grimaces• Détruire le travail d'un autre• Lancer des pierres• Faire des «jambettes»	<ul style="list-style-type: none">• Cacher les objets de quelqu'un• Toujours choisir la même personne en dernier lieu• Voler• Refuser de parler à quelqu'un• Écrire des billets anonymes• Partir des rumeurs à propos de quelqu'un• Rejeter quelqu'un• Trahir des confidences• Enlever les amis de quelqu'un et l'isoler• Se mettre d'accord pour ignorer quelqu'un• Se montrer sarcastique• Répandre des rumeurs à propos de la famille de quelqu'un• Faire des coups de téléphone anonymes• Répandre des informations confidentielles• Endommager les vêtements d'un autre en cachette• Dire des mensonges à propos de quelqu'un

Figure 2 : les 2 types d'intimidation selon Rincón-Robichaud, p.29

Notons que Rincón-Robichaud utilise « intimidation », terme utilisé au Canada. Toutefois, l'utilisation d'un mot ou de l'autre n'a aucune incidence sur le sens.

Je pense qu'il est important de spécifier que le harcèlement n'est pas du même type chez les filles et les garçons. Les garçons utilisent principalement le harcèlement direct, tandis que les filles utilisent le harcèlement indirect. (Le Monde, 2008). Cette différence entre les filles et les garçons est également abordée par (Rincón-Robichaud, 2003) et (Olweus, 1999).

Pour Catheline (2015), il existe une troisième stratégie de harcèlement : le cyberharcèlement. Le cyberharcèlement se passe sur internet, comme déjà mentionné auparavant. Pour définir le cyberharcèlement, prenons la définition donnée par l'organisme américain Cyberbullying Research Center : le cyberharcèlement est « des dommages intentionnels et répétés infligés par l'utilisation d'ordinateurs, de téléphones portables et d'autres appareils électroniques. » (Center, 2017). Ce type de harcèlement est relativement nouveau et est apparu avec internet et plus principalement avec les réseaux sociaux. Grâce à ce moyen, les harceleurs peuvent facilement insulter leurs victimes en se cachant derrière des pseudo, ce qui leur permet de rester anonyme. Ce nouveau moyen d'attaque est dangereux, car les intimidations sont publiques et peuvent être vues par tout le monde.

1.2.7 Les conséquences

Comme nous en avons déjà parlé auparavant, les conséquences du harcèlement scolaire peuvent être très diverses. Toutes les recherches concordent pour dire que nous pouvons classer ces conséquences selon les secteurs concernés : scolarité, santé mentale, sécurité publique (Catheline, 2015).

- La chute des résultats scolaire : l'élève ne fait plus ses devoirs et il n'arrive pas se concentrer en classe, trop occupé à penser à ce qui va se passer durant la prochaine pause ou lors du trajet pour rentrer à la maison.
- L'absence du matériel de cours : l'élève prétend avoir son matériel à la maison, mais en réalité il a été abîmé ou caché par les agresseurs.
- Les retards ou absences en cours : l'élève rallonge le temps de trajet pour se rendre à l'école dans le but d'éviter de croiser les harceleurs. Il se peut aussi que l'élève ne vienne pas en cours pour des maux de ventre ou de tête, résultant du stress provoqué par le harcèlement. Le refus de se rendre en cours d'EPS est aussi un signe, les vestiaires étant un lieu propice au harcèlement.
- L'enfant peut également avoir des changements de comportements ou d'humeur. Il faut être vigilant à ne pas tout de suite penser qu'il s'agit de la « crise d'adolescence ».
- Les troubles du sommeil, de l'alimentation et les crises de larmes sont aussi un signe.
- L'élève a des envies suicidaires.

1.2.8 Place et Rôle de l'enseignant

En tant qu'enseignants, nous sommes des personnages clés dans le harcèlement scolaire. C'est à nous d'ouvrir l'œil pour observer le comportement de nos élèves et déceler les

problèmes qu'il peut y avoir au sein du groupe classe. La confiance et le respect entre élèves et enseignants sont des éléments clés de la relation pédagogique. Dans le cas de harcèlement scolaire, ces derniers sont encore plus importants. Si les élèves ont confiance en nous, ils auront plus de facilité à nous parler des problèmes de harcèlement. Le fait que les élèves se sentent respectés et nous respectent en retour favorise la communication dans les cas difficiles. (Elliott, 2011/2015). Selon l'étude réalisée par Olweus (1999), il ressort que 40% des élèves en primaire ont déclaré que les enseignants « avaient essayé "d'arrêter ça" seulement "de temps en temps" ou "presque jamais". » (Olweus, 1999, p. 29). Dans certaines situations, l'enseignant a pris la peine de discuter du problème et d'essayer, peut-être sans grande conviction de faire cesser cela. Cependant, 65% des élèves affirment que l'enseignant n'avait pas parlé avec eux de ces brimades. Un pourcentage très haut qui m'interpelle en tant que future enseignante.

1.3 Question de recherche et objectifs

1.3.1 Identification de la question de recherche

Au début de ce travail, je m'interrogeais sur la place de l'enseignant dans les cas de harcèlement et jusqu'où allait son rôle. Ma question de départ était donc la suivante :

« Quel est le rôle de l'enseignant dans les cas de harcèlement scolaire et jusqu'où doit-il aller ? »

Par cette question, je souhaitais me pencher sur ce que doit mettre en place l'enseignant en cas de harcèlement dans sa classe. Il s'agissait aussi de délimiter jusqu'où le rôle de l'enseignant doit-il aller, sous-entendu, avant de transférer le cas à des personnes plus compétentes, comme les psychologues par exemple, qui peuvent prendre le problème en main sous une autre approche plus adaptée.

Au fil de mes lectures, j'ai pu entrer au cœur du problème du harcèlement scolaire. Entre la théorie et les exemples concrets que j'ai pu lire, j'ai clarifié des notions théoriques importantes et j'ai pu me plonger dans des histoires vécues par des élèves, aussi bien du côté des victimes, des harceleurs et des témoins. J'ai senti qu'au fil de mes lectures, ma question de départ se modifiait peu à peu. Le rôle de l'enseignant m'intéressait de moins en moins et j'ai également laissé de côté l'aspect de la limite d'action de l'enseignant, voyant qu'il n'y avait pas beaucoup de littérature à ce sujet. Après avoir clarifié le cadre théorique de ce phénomène, je me suis interrogée sur les représentations que les enseignants ont du harcèlement. Savent-ils vraiment ce qu'est le harcèlement scolaire ? Sont-ils capables de faire la différence entre un cas de harcèlement scolaire ou une simple dispute entre élèves ? Ces questions sont restées dans

un coin de ma tête, en attendant de poursuivre mes lectures et de poser une question de recherche précise.

Grâce à la littérature que j'ai consultée, j'ai pris conscience de l'importance du public dans les cas de harcèlement scolaire. C'est un acteur auquel je n'avais pas du tout pensé avant d'entrer dans le cadre théorique. Avec mes lectures, j'ai découvert les pouvoirs que peuvent avoir les témoins dans les cas de harcèlement scolaire. « C'est l'attitude des témoins qui peut changer l'équilibre des pouvoirs dans une relation conflictuelle » (Eliott, 2011/2015, p. 99). À partir de cette prise de conscience, je me suis tout de suite demandé si les enseignants, eux, étaient conscients du rôle crucial du public. En repensant aux représentations des enseignants et au rôle des témoins dans les cas de harcèlement scolaire, j'ai choisi la question de recherche suivante :

« Selon les enseignants, qui sont les acteurs du harcèlement scolaire et quels sont leurs rôles ? »

Grâce à cette question, les différents acteurs d'un cas de harcèlement sont abordés. Il s'agira pour moi de questionner les enseignants afin de comprendre s'ils sont conscients du rôle déterminant que jouent les témoins du harcèlement.

1.3.2 Objectifs

À travers ce travail, je souhaite observer si les enseignants sont conscients du rôle de tous les acteurs dans les cas de harcèlement scolaire. La question de recherche est le point de départ de la suite de mon travail.

Mon objectif principal est d'interroger les enseignants et d'observer s'ils ont connaissance ou non de la relation triangulaire (Bellon & Gardette, 2013) qu'il existe entre les différents acteurs du harcèlement scolaire. En interrogeant des enseignants ayant eu des cas et d'autres n'en ayant pas eu, il s'agit aussi pour moi d'observer s'il y a des différences de représentations entre ces deux catégories d'enseignants. Il est envisageable de penser que les enseignants qui ont eu des cas dans leur classe sont conscients de cette relation triangulaire et que les autres enseignants ne le soient pas. Toutefois, je doute qu'il soit aussi simple de catégoriser ces deux populations ainsi. Certains enseignants peuvent avoir lu ou regardé des reportages pour s'informer sur la thématique. Il existe aussi des formations continues sur le thème.

En interrogeant les enseignants, il se peut que ces derniers prennent conscience pendant l'entretien du rôle des témoins. Le but de mon travail n'est pas de guider les enseignants pour qu'ils me disent qu'il y a cette relation triangulaire, mais plutôt de faire un état des lieux de ce qu'ils savent à ce sujet, sans trop les diriger vers les réponses.

Les données récoltées seront ensuite mises en regard avec la littérature, afin de voir si les propos des enseignants concordent avec l'avis des différents auteurs, ou si, au contraire, les représentations des enseignants sont d'une autre nature.

Dans la suite de ce travail, j'expliquerai pourquoi j'ai choisi l'entretien et comment je souhaite procéder pour ma récolte de données.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Concernant le type de recherche, j'ai choisi de mener une recherche de type qualitative. Cette dernière permet d'analyser le contenu des données recueillies. Il existe aussi la recherche quantitative, qui elle, permet de traiter les résultats obtenus sous forme de chiffres ou de statistiques. (Barbillon & Le Roy, 2012). Pour ce travail, le but est de s'entretenir avec les enseignants afin de prendre connaissance de leurs représentations des acteurs du harcèlement scolaire, comme expliqué dans la problématique de ce travail. Il s'agit donc de baser mon analyse sur les contenus, raison pour laquelle la recherche de type qualitative est plus adaptée.

Il existe plusieurs types de méthodes dont : la recherche documentaire, l'observation, le questionnaire et l'entretien. (Blanchet & Gotman, 2001). Pour recueillir des propos de la part des enseignants, j'avais deux choix possibles : le questionnaire ou l'entretien. J'ai choisi l'entretien, car comme l'expliquent (Blanchet & Gotman, 2001, p. 40), « L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence ou que l'on ne veut pas décider *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées. » Ne connaissant pas les représentations que les enseignants ont des acteurs du harcèlement scolaire et ne sachant pas clairement dans quel sens les enseignants vont répondre à mes questions, cette méthode m'est apparue comme la plus adaptée pour mon travail.

2.1.2 Type d'approche

Il existe trois types d'approches dans la recherche : l'approche inductive, l'approche déductive et l'approche hypothético-déductive. Mon travail s'ancre dans l'approche hypothético-déductive. L'entretien utilisé dans une approche hypothético-déductive est « ... une rencontre interpersonnelle, où un enquêteur interroge un enquêté afin de recueillir des informations sur des concepts, des dimensions et des indicateurs, pour corroborer ou falsifier une hypothèse de recherche. » (Dépelteau, 2003, p. 316). Ce dernier indique également les différentes étapes à suivre lorsque nous utilisons l'entretien selon une démarche hypothético-déductive. Il explique qu'après la question de départ et l'exploration de la théorie, il faut créer un guide d'entretien en lien avec les concepts, les indicateurs de notre question de recherche. Dans un deuxième temps, il faut réaliser les entretiens, puis retranscrire les réponses et les classer pour leur analyse. Puis, finalement, analyser les réponses obtenues pour être en mesure de

communiquer les résultats. Ces derniers peuvent corroborer ou réfuter notre question de recherche.

2.1.3 Type de démarche d'analyse

Il y a trois principales démarches d'analyses différentes : descriptive, compréhensive et explicative. Pour ce travail, j'ai choisi la démarche compréhensive. Tremblay et Perrier (2006), expliquent que ce type d'analyse a pour but d'expliquer les rapports entre les données récoltées et les représentations des sujets.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Pour la récolte de données de mon travail de mémoire, j'ai choisi de privilégier l'entretien. Cette méthode de récolte de données nécessite la création d'un guide d'entretien (cf. annexe n°2) afin de suivre un fil rouge et de ne pas oublier des éléments clés, ce qui pourrait avoir une incidence négative pour l'analyse. « L'enquête par entretien est une technique qui s'impose lorsque l'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance. » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 20). Les entretiens que j'ai réalisés dans le cadre de ce travail sont de types semi-directifs. Ce type d'entretien se caractérise par un discours du sujet qui n'est pas linéaire, ce qui implique que le chercheur réoriente l'entretien lorsque cela est nécessaire. De plus, l'entretien semi-directif n'est pas préparé à l'avance. Le chercheur prévoit des questions importantes, en guise de point de repère, qu'il rédige dans un guide d'entretien. (De Ketele & Roegiers, 2009). Il s'agit pour moi de récolter les représentations des enseignants à propos du rôle des acteurs du harcèlement. Ne sachant pas ce que les enseignants connaissent à ce sujet, je pense qu'il est essentiel de privilégier l'entretien semi-directif, car il a pour but d'explorer le sujet, en guidant tout de même un minimum l'entretien à l'aide du guide. L'entretien directif ne serait pas adéquat dans cette situation, car il est souvent composé de questions fermées, ce qui le fait ressembler à un questionnaire oral. L'entretien libre ne serait pas adéquat non plus, car j'ai absolument besoin de certaines données clés à analyser. Avec ce type d'entretien, il se pourrait que d'importantes données n'apparaissent pas dans l'entretien, ce qui poserait problème pour l'analyse. Ces différentes raisons me laissent penser que l'entretien semi-directif est le plus adapté.

Concernant la préparation d'un l'entretien semi-directif, il est important de formuler une consigne, ainsi que des axes thématiques à aborder. La consigne pouvant être définie de la manière suivante : « on appelle consigne l'instruction de l'interviewer qui définit le thème du discours attendu de l'interviewé. » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 62). Dans mon travail, la consigne étant : « Qui sont les acteurs du harcèlement scolaire et quelles en sont vos représentations ? ». Suite à cette consigne, il s'agit ensuite de déterminer les thèmes que je souhaite aborder au cours de mes entretiens. Les thèmes choisis sont les suivants :

- Une définition du harcèlement scolaire
- Les acteurs du harcèlement scolaire (victime, public, harceleur)
- Les rôles de chacun de ses acteurs

En ayant ces thématiques en tête, il s'agit de créer un guide d'entretien qui me donne des pistes, des exemples de questions et de relances dans le cas où l'enseignant serait perdu face à une question, ou pour le faire reformuler quelque chose que je n'aurais pas bien compris. Ces relances et reformulations ont également pour but de limiter mes interventions personnelles et ainsi l'impact qu'elles pourraient avoir sur le discours du sujet (Barbillon & Le Roy, 2012). L'importance du guide d'entretien étant de structurer l'entretien, mais de ne pas diriger les paroles de la personne interviewée. (Blanchet & Gotman, 2001).

Pour permettre une meilleure analyse des données, chaque entretien est enregistré puis retranscrit. De cette manière, il est plus aisé d'analyser les données récoltées, car elles sont sous forme écrites et il est plus facile de les manipuler en les surlignant et en les classant par thèmes. De plus, cela me permet de focaliser mon attention sur le discours du sujet et non sur la prise de notes. Toutefois, la prise de notes était indispensable lorsque je voulais demander des informations complémentaires sur une affirmation, ou alors lorsqu'il me semblait ne pas avoir compris ce que voulait me dire l'enseignant. Les règles concernant la retranscription et l'analyse des données sont abordées plus loin dans ce travail.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Afin d'être juste et de réaliser ces entretiens de manière éthique, j'ai choisi de créer un contrat de recherche (cf. annexe n°1). Sur ces contrats figurent la date de l'entretien, la durée estimée, les clauses de confidentialités, ainsi qu'une brève explication de mon thème. Chaque contrat est signé par les deux parties : l'enseignant interviewé et moi-même. Les enseignants qui le désirent reçoivent également un exemplaire. Grâce à ce contrat, les enseignants interviewés

ont une preuve écrite et signée, expliquant clairement le travail, ainsi que l'utilisation faite des données récoltées durant l'entretien.

Concernant le guide d'entretien, il faut veiller à classer les questions dans un certain ordre, afin d'éviter des allers-retours entre les différents thèmes à aborder. Dans un entretien de type semi-directif, je pense qu'il est important de bannir les questions fermées, afin d'éviter que l'enseignant ne se sente bloqué. Hormis quelques questions fermées au début de l'entretien pour recueillir des données personnelles sur les enseignants, les autres questions sont ouvertes et neutres, afin de leur permettre de s'exprimer le plus librement possible, en balisant tout de même les réponses attendues.

Il est très important de ne pas négliger le choix du cadre spatio-temporel dans lequel vont se dérouler les entretiens. Le choix d'un endroit calme et confortable peut déjà modifier l'attention du sujet. Comme le disent très bien (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 29) : « Un bon cadre ne se résume pas seulement à un bon lieu, mais aussi à un bon moment ». Bien qu'il soit parfois plus facile de placer les entretiens lorsque les sujets sont libres, en fin de journée ou durant la pause de midi, cette disponibilité physique ne coïncide pas forcément avec la disponibilité psychologique du sujet. Divers facteurs peuvent influencer les réponses des sujets comme le stress et la fatigue par exemple. C'est pour ces diverses raisons qu'il est capital de veiller, dans la mesure du possible, à la programmation des entretiens.

2.2.3 Échantillonnage

Pour l'échantillonnage, j'ai choisi de faire deux entretiens avec des enseignants ayant eu des cas de harcèlement et deux entretiens avec des enseignants qui n'ont en pas eu. Grâce à cela, je souhaite comparer les représentations des enseignants, afin de voir s'il y a des différences entre ces deux populations.

Pour la recherche d'enseignants, j'ai procédé de deux manières différentes. La recherche d'enseignants ayant eu des cas s'est déroulée de la manière suivante : j'ai en premier lieu pris contact avec une enseignante chez laquelle j'avais été en stage. Dans cette classe, il y avait un cas de harcèlement. Elle m'a tout de suite répondu favorablement. Pour trouver un deuxième enseignant qui a eu un cas, la tâche a été plus difficile. J'ai envoyé un mail à tous les étudiants de la HEP, pour demander si quelqu'un connaissait un enseignant ayant eu du harcèlement dans sa classe. Malheureusement, malgré quelques réponses reçues, aucun des profils ne correspondait.

En attendant des réponses de la part des étudiants, j'ai continué à réfléchir de mon côté. Je me suis souvenue d'une discussion que j'avais eue avec une jeune enseignante lors de ma

première tranche de stage. Elle me racontait qu'il y avait eu un cas de harcèlement dans une école lorsqu'elle y était en remplacement. J'ai tout de suite pris contact avec elle pour qu'elle me transmette les coordonnées de l'enseignante concernée. J'ai contacté l'enseignante par mail et elle a été d'accord de réaliser un entretien avec moi.

Pour les enseignants n'ayant pas eu de cas, la tâche a été plus facile. J'ai demandé à un enseignant travaillant dans l'école où j'ai réalisé ma première tranche. Il a tout de suite accepté. N'ayant pas réalisé beaucoup de stages en cycle 2, il était plutôt difficile de trouver un autre enseignant, sachant que tous les FEEs sont très sollicités par les étudiants pour des récoltes de données en lien avec le mémoire. J'ai donc décidé de prendre contact avec un de mes anciens enseignants. Je l'ai contacté par téléphone et il a accepté de me recevoir.

Mon échantillonnage se constitue de :

- 1 enseignante de 5H avec 22 ans d'expérience. Elle a eu un cas. (E1: Pauline)
- 1 enseignant de 6H avec 20 ans d'expérience. Il n'a pas eu de cas. (E2: Yannick)
- 1 enseignante de 7-8H avec 30 ans d'expérience. Elle a eu un cas. (E3: Lorie)
- 1 enseignant 5-6H avec 31 ans d'expérience. Il n'a pas eu cas. (E4: Nathan)

Je suis plutôt satisfaite de cet échantillonnage, car il est composé aussi bien d'enseignantes que d'enseignants. Les enseignants ont également tous un grand nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Cela permet, je pense, d'avoir un regard plus critique sur le harcèlement. Même si les enseignants n'ont pas eu des cas révélés, ils ont pu observer un grand nombre de choses durant leurs années d'enseignement. Pour conclure, je dirais que j'ai pu garder mon idée de départ, qui était d'interroger des enseignants du cycle 2.

2.3 Méthode et technique d'analyse des données

2.3.1 Transcription des entretiens

Comme mentionné auparavant, chaque entretien est retranscrit afin de permettre une meilleure analyse des données récoltées. Pour transcrire, il est important de mettre en place des règles d'écriture, afin d'avoir une manière de procéder identique pour la transcription de tous les entretiens.

J'ai choisi d'opter pour une transcription totale. Pour cela, j'ai décidé de ramener les expressions orales à leurs formes écrites. Par exemple, si lors d'un entretien quelqu'un dit « c'est pas grave ! », je vais alors réécrire « ce n'est pas grave ! » il en va de même pour les « pi » qui sont modifiés en « et puis ». Toutefois, j'ai décidé de laisser les « euh », car ils font

partie de la réflexion des enseignants. Les bouts incompréhensibles sont indiqués avec des « xxx ». Cette manière de transcrire permet une lecture plus fluide des verbatim. La lecture de ces derniers étant une phase importante pour l'analyse des données, je pense qu'il est plus aisé de s'approprier quelque chose rédigé dans un français facilement lisible. De plus, cette manière de transcrire ne modifie pas le fond du discours de l'enseignant. Il s'agit, pour moi, de rendre la lecture des entretiens plus agréable.

Comme je m'intéresse au fond du discours plus qu'à la forme de ce dernier, j'estime que les hésitations, les pauses ou les blocages n'ont pas un impact important dans mon travail. Je mentionne tout de même les pauses en utilisant la technique suivante : / = pause de 1-2 secondes, // = pause de 3-5 secondes et /// = pause de plus de 5 secondes. C'est l'analyse des propos tenus qui m'intéresse, raison pour laquelle j'ai décidé de mettre en place ces règles de retranscriptions. Pour me repérer dans les transcriptions, j'ai également numéroté les lignes. Cela permet de faire des références à des lignes précises dans l'analyse. Lorsque quelqu'un commence par dire un mot, mais ne le finit pas, j'écris la partie audible du mot et le termine par « ' ». Par exemple, si l'enseignant commence par dire : « Il y aura des modi', des changements dans sa manière d'être. » Si quelqu'un coupe la parole à l'autre personne, j'ai mis des « ... ».

Pour faciliter la lecture des verbatim, j'ai différencié les questions, qui sont en gras, et les réponses, qui ne subissent aucun changement. Pour permettre de mieux percevoir cette différence, au début de chaque question ou réponse figure la lettre « C », pour chercheur ou la lettre « E » pour enseignant.

Dans la mesure du possible, j'ai fait en sorte de transcrire mes entretiens le plus rapidement possible. Cela permet d'anticiper les réponses aux questions, car certaines parties de l'entretien sont encore en tête. Cette manière de procéder m'a été très utile suite au premier entretien. J'ai rapidement pu le transcrire et lors de la transcription, je me suis rendu compte que je parlais beaucoup et que les questions que je posais pour demander des compléments d'information étaient souvent de type fermé. Le fait de transcrire et de me rendre compte de cela m'a aidée pour la suite des entretiens. J'ai pu annoter mon guide d'entretien, afin d'éviter de reproduire les mêmes erreurs. Par exemple, j'ai noté qu'il fallait éviter de commencer une question par « penses-tu que... », mais plutôt la transformer pour la commencer avec « comment expliques-tu que... ». Cette simple annotation m'a beaucoup guidée pour les autres entretiens. Malgré cela, ce premier entretien a tout de même des données analysables.

2.3.2 Traitement des données transcrites

Pour le traitement de mes données, j'ai choisi d'utiliser l'analyse de contenu inspirée de René L'Écuyer dans (Dépelteau, 2003). Cette manière de procéder est séparée en cinq étapes : 1) Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. 2) Lectures préliminaires. 3) Choix et définitions des codes. 4) Processus de codage des documents. 5) Analyse de l'interprétation des résultats. La première étape, dans mon cas, est la réalisation et la retranscription des entretiens. Cette étape terminée, il s'agit ensuite de me lancer dans les lectures. Comme mentionné dans (Dépelteau, 2003), il est essentiel de relire plusieurs fois chaque transcription afin de s'en imprégner. Durant cette relecture, il faut commencer à mettre en évidence les verbatim qui paraissent importants. Lors de cette phase, il est possible de découvrir de nouveaux thèmes auxquels nous n'avions pas pensé. Concernant le choix et la définition des codes, j'ai décidé de mettre en place un code couleur, où chaque couleur correspond à un thème. Les transcriptions étant réalisées sur des documents annexes différents, l'utilisation d'un code couleur permet un premier tri très important. De cette manière, il sera ensuite plus facile de regrouper ces verbatim par thème. Pour ma part, le processus de codage se réalise de la manière suivante : pour avoir une vue d'ensemble sur les propos des enseignants en fonction des thèmes, tous les verbatim ayant trait au même thème seront regroupés dans un tableau, afin d'avoir les différents points de vue des enseignants sous les yeux. Les verbatim seront donc triés et regroupés par thème, afin de permettre une analyse plus facile. Cette analyse par thème me permettra également de comparer les représentations des enseignants, tout en pouvant observer s'il y a des différences ou des similitudes entre ces dernières. Finalement viennent l'analyse et l'interprétation des résultats, ce point est développé dans le sous-chapitre suivant de mon travail.

2.3.3 Analyse et interprétation des résultats

Après ces différentes étapes vient le moment de l'analyse du contenu. Cette méthode d'analyse a pour but de « dégager le sens d'un discours en classant et en étudiant l'ensemble des informations produites. » (Barbillon & Le Roy, 2012, p. 49). Cette analyse est abordée à un niveau qualitatif, comme expliqué auparavant dans ce travail. Cela se traduit par un nombre d'informations plus restreint, où je m'intéresse au fond de ce qui est dit. Pour faciliter cette analyse, je procède à un découpage du corpus sous forme de thème, comme expliqué auparavant. Cette analyse thématique s'accompagne d'une grille d'analyse. Pour ma grille d'analyse, j'ai choisi de prendre une grille d'analyse horizontale. L'analyse horizontale s'intéresse davantage aux thèmes abordés entre les différents entretiens, qu'à la façon dont le sujet structure ses réponses et enchaîne ses idées. Cette grille d'analyse est un outil très

pratique, car il arrive que dans les entretiens, certaines informations ayant trait à un thème se retrouvent dans un autre thème traité. Cela permet donc de regrouper les verbatim par thème, ce qui n'est pas toujours automatiquement fait durant un entretien. (Barbillon & Le Roy, 2012). De cette manière, je serai en mesure d'analyser le corpus en prenant du recul. De plus, je peux observer chaque thématique de manière transversale entre les entretiens. Cette manière de procéder permet une lecture plus simple de mes différents verbatim, ce qui facilite leur analyse.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1.1 Rappel des thèmes traités dans les entretiens

Pour les différents entretiens que j'ai réalisés, j'ai utilisé un guide d'entretien (cf. annexe n°2) avec cinq grands thèmes :

Thème 1 : définir le harcèlement scolaire

Thème 2 : la victime

Thème 3 : le(s) harceleur(s)

Thème 4 : le public

Thème 5 : phase réflexive

Pour commencer, j'ai demandé trois informations personnelles aux enseignants : le degré dans lequel ils enseignent, le nombre d'années d'enseignement et s'ils avaient eu un cas de harcèlement dans une de leur classe. Ensuite, ces différents thèmes ont été traités dans l'ordre mentionné ci-dessus. Toutefois, il est arrivé à plusieurs reprises, qu'en répondant à une question un enseignant anticipe une question à venir ou alors que l'enseignant revienne sur un thème précédent. C'est pour cette raison que mon tableau d'analyse (cf. annexe n°3) est un outil très pratique. Il m'a permis de faire un premier tri dans les données récoltées, mais également de les regrouper par thèmes.

Pour des raisons de confidentialité, tous les prénoms figurants dans ces entretiens ont été modifiés.

3.1.2 Le harcèlement scolaire selon les enseignants

Comment définiriez-vous le harcèlement scolaire ?

Pauline

Selon elle, on parle de harcèlement lorsqu'un élève se fait importuner par plusieurs autres élèves que ce soit de manière verbale ou physique. Elle insiste sur le fait que nous parlons de harcèlement lorsque ces violences ont lieu de manières répétées. Pauline ajoute également que cela se fait de manière sournoise et que cela empire au fil du temps, ce qui rend difficile la détection du harcèlement dès le début.

Yannick

Il parle de harcèlement lorsque plusieurs personnes, dans la plupart des cas, s'en prennent à une seule, cela de manière répétée. Pour lui cela peut avoir un impact négatif sur la situation personnelle, scolaire et familiale d'un enfant. Yannick est le seul à mentionner les conséquences les plus graves du harcèlement, c'est-à-dire la dépression et le suicide. Il mentionne le fait que parfois le harcèlement est à un contre un, mais selon lui : « Les gens qui harcèlent se sentent plus forts en groupe, l'effet de groupe qui accentue ça... » (18-19). Il mentionne le rôle des suiveurs, qu'il définit comme étant ceux qui entraînent le harceleur.

Lorie

Lorie parle de harcèlement lorsqu'un élève est victime de maltraitances qui peuvent être d'ordre plutôt verbal. Elle mentionne que c'est à répétition et que c'est toujours de façon cachée. Pour elle, les élèves victimes de harcèlement tombent dans un gouffre dans lequel ils sont malheureux. Dans les cas que Lorie a pu voir, elle constate qu'ils sont plusieurs à harceler.

Nathan

Il qualifie le harcèlement comme quelque chose de très sournois et de très destructeur. Il trouve cela triste, car les victimes « perdent goût à peu près à tout. » (16). Selon lui, les victimes ont tous les jours des craintes et des angoisses pour venir à l'école. Le harcèlement peut prendre toutes sortes de formes selon lui, mais celle qu'il regrette est celle qui a un rapport avec les réseaux sociaux. Nathan, parle du ou des harceleurs, car il pense qu'ils peuvent être plusieurs à harceler. Le drame du harcèlement selon lui est le fait que les élèves tardent à en parler.

Ces quatre enseignants ont mentionné le fait que les harceleurs pouvaient être plusieurs, une notion déjà abordée dans la problématique (cf.1.2.4). Dans leur définition du harcèlement, Olweus (1999) et Catheline (2015) mentionnent le fait qu'un ou plusieurs élèves peuvent harceler. Les enseignants suivent donc la même longueur d'onde que ces deux auteurs. Il y a une autre similitude entre les représentations des enseignants et la littérature : la notion de répétition des violences. De toutes les définitions que j'ai pu lire dans la littérature, toutes s'accordent sur le fait que pour parler de harcèlement, il faut que les violences soient répétées.

Pour Catheline (2015), comme déjà mentionné dans la problématique (cf.1.2.2), il faut que trois critères soient réunis simultanément pour que nous puissions parler de harcèlement :

- l'intentionnalité
- la répétition
- la relation d'emprise

L'intentionnalité est claire dans tous les cas de harcèlement, puisque le but recherché par les harceleurs est de nuire. La répétition, ainsi que la relation d'emprise ont aussi été évoquées par les quatre enseignants interrogés. Si nous considérons la définition de Catheline (2015), nous pouvons affirmer que les quatre enseignants ont une définition du harcèlement qui correspond à celle que nous trouvons dans la littérature.

Pour revenir à ce qu'a dit Yannick au sujet du harcèlement d'un harceleur contre une victime, Olweus (1999, p. 20) affirme que : « ...une proportion importante (environ 35 à 40%) des élèves victimisés l'étaient principalement par un élève unique. » Cela indique donc que les 60 à 65% d'autres victimes sont harcelés par plusieurs élèves. Ce pourcentage montre qu'il est fréquent de rencontrer des cas où plusieurs élèves se liguent contre un seul élève. C'est probablement pour cette raison que tous les enseignants interrogés ont été sensibles au fait que plusieurs élèves peuvent se liguer contre une seule victime, car ce sont les cas que nous rencontrons le plus souvent.

Hormis Yannick qui mentionne la présence du public, qu'il appelle « suiveurs », les autres enseignants n'ont pas mentionné le rôle du public dans leur définition du harcèlement scolaire. Ce rôle, que j'ai moi-même pu découvrir en me plongeant dans la littérature, ne vient donc pas spontanément à l'esprit des enseignants. Il sera intéressant de découvrir comment les enseignants vont se forger une représentation du public au fil de l'entretien.

3.1.3 La victime

Lorsque j'ai trié et mis mes données dans la grille d'analyse, je me suis aperçue que les réponses aux deux premières questions se mélangeaient, voire étaient semblables, car les enseignants anticipaient sur la question suivante. Je vais donc les traiter ensemble dans cette analyse.

D'après vous, comment un élève quelconque devient-il victime de harcèlement ?

Si vous deviez définir un « profil de victime » type, que diriez-vous ?

Pauline dit : « C'est aussi souvent quand l'élève est un peu différent, que ça soit physiquement, ou bien que c'est, qu'il a une différence euh // dans son intelligence... » (31-32). Pour Pauline, la notion de différence est un facteur pour lequel un élève peut être victime de harcèlement scolaire. Dans ma problématique (cf. 1.2.3), j'ai abordé la différence, car elle revenait chez plusieurs auteurs. En effet Catheline (2015), Rincón-Robichaud (2003) et Bellon & Gardette (2010) s'accordent sur le fait qu'une différence chez un élève peut être le point de départ du harcèlement. Pauline donne l'exemple de l'élève qui était victime de harcèlement dans sa classe. Cet élève a une dyslexie diagnostiquée qui lui donne droit à des mesures particulières, principalement pour les évaluations. Cela le rendait déjà différent de ses camarades, mais elle ajoute : « Il était aussi physiquement un petit peu spé', un petit peu différent avec un œil qui paraît aux fraises et puis [...] pas forcément toujours habillé à la dernière mode // avec ses bottes de pluie. [...] il était quand même aussi un petit peu différent // je trouve. » (48-51).

Dans ce cas précis, on remarque donc une différence aussi bien physique que cognitive. Je tiens à préciser que je ne considère pas la dyslexie comme une déficience cognitive, mais pour ses camarades cet élève était différent sous plusieurs aspects.

Yannick affirme dans un premier temps qu'un élève devient victime lorsqu'il arrive à l'école sans avoir été préparé à se défendre. « Donc quelqu'un qui a, qui a été très, très couvé à la maison, quelqu'un qui a moins eu la chance d'avoir de relations / de développer son aspect social... » (46-47). Yannick rejoint le point de vue d'Olweus (1999, p. 38) qui explique que : « ... les garçons victimisés étaient plus proches de leurs parents et avaient avec eux des rapports plus positifs, en particulier avec leurs mères... ». Dans le langage populaire, nous utilisons l'expression « couver quelqu'un » pour qualifier cette relation avec les parents. C'est ce terme qu'emploie Yannick pour qualifier un élève victime de harcèlements.

Pour Lorie, un élève qui est souvent seul est une cible potentielle. Rincón-Robichaud (2003) explique cette solitude par le fait qu'un élève qui n'arrive pas se faire d'amis et est souvent seul devient une cible par sa vulnérabilité pour les moqueries. Comme Rincón-Robichaud (2003, p. 36) le dit également : « Les agresseurs recherchent des enfants seuls, qui n'ont personne ni pour les défendre ni pour dénoncer la situation en tant que témoins. » Cette notion d'enfants seuls est partagée par Olweus (1999). Sans témoins, les harceleurs peuvent continuer leurs actes sans risquer d'être dénoncés. De plus, une enquête réalisée en 2008 démontre que les élèves n'ayant pas ou peu d'amis étaient 4 fois plus susceptibles d'être victimes que les autres (Bellon & Gardette, 2013).

Nathan parle d'une codification du code vestimentaire, ainsi que d'une règle préétablie. Il lui semble que les élèves sont très sensibles à l'apparence. « Je peux imaginer que le, le physique d'une fille [...] moins engageant que // que quelques-unes des beautés de la classe, voilà // peut // de la part des filles // vite devenir la cible de moqueries... » (158-161). Cette citation me rappelle l'exemple de Loane cité dans mon introduction. À nouveau, c'est une question de différence, comme l'a mentionné Pauline : cet élève ne rentre pas « dans une norme que les autres avaient fixée. » (47) C'est pour cette raison qu'il n'entre pas dans le cercle de la classe.

Lorie pense aussi que la timidité des élèves peut jouer un rôle. Un élève timide n'osera pas forcément répondre à une moquerie, ce qui fera de lui quelqu'un de plus faible que les autres et donc, une cible potentielle. Yannick la rejoint et parle de « caractère faible », de quelqu'un qui n'osera pas se défendre, même si les parents lui en ont donné les outils. Cette « attitude négative vis-à-vis de la violence et du recours aux moyens violents. » (Olweus, 1999, p. 38) est une caractéristique des victimes passives. (cf. 1.2.3) De plus, les garçons victimes de harcèlement étaient déjà relativement timides et sensibles dès leur plus jeune âge. Ces deux caractéristiques, auxquelles nous ajoutons parfois une faible constitution physique, ont rendu difficile l'intégration dans un groupe pour ces enfants. Olweus rajoute encore que le harcèlement dont ces enfants sont victimes a renforcé ces sentiments y ajoutant une image négative d'eux-mêmes et un grand manque de confiance en soi. Selon Nathan : « Un garçon qui n'est pas du tout sportif non plus / et puis qui fait chaque fois perdre l'équipe parce que, voilà, il est maladroit. » (67-68). Ses dires correspondent à la vision d'Olweus. Nathan nuance en disant que cet élève pourrait peut-être se démarquer par sa personnalité ou ses amitiés, mais que si cela n'est pas le cas, cet élève pourrait vite être mis de côté.

Pour reprendre cette notion de norme fixée par les autres dont parlait Pauline, je pense que les trois autres enseignants interrogés rejoignent cette vision des choses, mais sous une autre perspective. Pour Yannick c'est :

« Le fait de son appartenance familiale ou pas, éthique ou pas, si euh // si dans un milieu très rural tu es le seul, euh, noir, ça peut-être jouer un rôle, ou à contrario à, dans un milieu urbain tu es le seul / n'étant pas dans une communauté éthique, ethnique, religieuse ou je ne sais pas, l'effet de non-appartenance à un groupe, peut aussi // jouer un rôle, voilà » (135-139). L'avis de Yannick est partagé par (Rincón-Robichaud, 2003).

Lorie pense que le manque de connaissance cinématographique, musicale ou dans d'autres catégories fait qu'un élève n'entre plus dans le standard fixé. « Ces élèves qui ont, qui n'ont pas de, de connaissances, les mêmes connaissances générales, si on parle d'un film, si on

parle d'un truc ils ne vont pas / ils vont dire : « Mais c'est quoi ça ? » » (322-324). Par des lacunes culturelles, qui ne devraient pas faire office de prétexte pour harceler, les élèves harceleurs décèlent une différence chez la future victime et de ce fait, elle ne rentre plus dans la norme. Cette question de norme est aussi présentée de la même manière chez (Catheline, 2008).

Pour Nathan, cette non-appartenance au groupe provient d'un style vestimentaire différent, d'une personnalité différente, ou d'un physique différent des autres.

Pauline ajoute aussi que cette différence peut aussi se manifester dans l'orientation sexuelle des élèves. Ce point de vue est partagé par (Catheline, 2015). Pour elle, ce type de différence effraie le harceleur et l'interroge sur sa propre identité sexuelle. Les enfants se posant des questions taboues à ce sujet utilisent l'exclusion comme protection.

Pour conclure au sujet de la victime, je dirais qu'un mot revient dans les quatre entretiens, c'est le mot « différence ». Cette différence déjà mentionnée dans la problématique (cf. 1.2.3) est donc très ancrée chez les enseignants. Toutefois, les différences que les élèves perçoivent entre eux ne sont pas forcément celles que nous voyons, comme l'explique Nathan :

« ... Le code vestimentaire, par exemple, qui pour moi est quelque chose de // complètement insignifiant, banal, euh / sans importance [...] Donc on, on devrait avoir toute une diversité et puis j'observe que dans, dans, dans leurs commentaires, dans leurs observations, dans les échanges que, que j'ai avec eux [ses enfants] // et avec leur maman euh / il y a toute une codification, une sorte de règle... » (37-44).

Au moment de l'analyse de mes données, j'ai remarqué qu'une autre notion revenait dans tous mes entretiens, mais ne figurait pas dans mon guide. Elle a trait au silence des victimes. J'ai donc ajouté la rubrique suivante à ma grille d'analyse :

Comment expliquer que les élèves harcelés ne parlent pas ?

Pour trois des quatre enseignants, la peur est le principal facteur de ce silence. Pour Pauline en revanche, je pense que la situation était plus difficile à imaginer, car l'élève harcelé a lui-même dénoncé ce qui lui arrivait : « Il est venu en parlé puisque / on, on a eu échos de tout ça, mais euh il a aussi parlé euh / à la maîtresse de soutien, c'est aussi comme ça qu'elle nous l'avait dit. » (123-126). Elle explique cela par le fait que cette situation était devenue trop lourde à porter seule pour la victime. « Il faut prendre au sérieux les confidences d'un élève victime ou d'un témoin, car s'il se décide à parler, c'est que la situation est suffisamment grave pour qu'on y mette fin avec autorité. » (Fraisie, 2015, p. 44). Toutefois, comme le prouvent aussi les remarques des autres enseignants, il est plutôt rare qu'une victime parle de ce qui

lui arrive. Ce silence s'explique par la peur d'être vu comme une « balance » par les autres élèves.

Pour Yannick, Lorie et Nathan, la peur des harceleurs est un frein. Pour éviter des représailles, les victimes évitent que ce qui se passe ne se sache. Nathan ajoute que ses victimes se sentent honteuses de ce qui leur arrive. « La loi du silence », est une règle que les victimes appliquent (Bellon & Gardette, 2010). Ce silence peut s'expliquer de plusieurs manières : la crainte, la terreur sont au sommet de tous les sentiments. Certaines victimes pensent que si elles parlent, le harcèlement va augmenter. Pour Yannick un élève qui parle peut être victime de menace du genre : « Tu as osé dire quelque chose à quelqu'un donc on va se [...] venger sur toi d'autant plus. » (102). De ce fait, les victimes se murent dans le silence. Une autre raison qui peut expliquer ce silence est le fait que la victime pense que tout ce que l'agresseur dit va arriver. Cela dépend de la capacité d'emprise morale qu'ont les harceleurs sur la victime. « L'intimidation dans bien des cas, contribue à créer chez la victime le sentiment d'être en danger ou plutôt en insécurité absolument tout le temps. » (Bellon & Gardette, 2010, p. 69).

3.1.4 Le(s) harceleur(s)

En préambule, je rappellerais que les quatre enseignants interrogés ont mentionné le fait qu'un harceleur agit principalement avec d'autres « comparses ». (Rincón-Robichaud, 2003).

Pensez-vous qu'il y ait des raisons spécifiques pour lesquelles un élève devient harceleur ?

Pauline et Lorie évoquent le fait que, malgré les différences qui peuvent attirer les harceleurs, il est possible qu'il y ait également de la jalousie. Une jalousie mise en cause par la réussite scolaire ou le succès sportif d'autres élèves. (Eliott, 2011/2015).

Pauline, tout comme Nathan, pense également que derrière le harcèlement se cache un complexe qui pousse le harceleur à agir ainsi. Cette souffrance intérieure se manifeste dans le but de se mettre à niveau et de faire du mal aux autres pour extérioriser cela. Pauline illustre son propos par l'exemple qu'elle a vécu dans sa classe : le leader du groupe de harceleurs était un élève plus petit que la moyenne, raison pour laquelle elle parle de complexe. Ce complexe, qui le rendait probablement malheureux, était source de souffrance. Il l'extériorisait en harcelant, ce qui lui permettait peut-être de se croire fort et donc d'oublier son complexe. Toutefois, dans la littérature, les auteurs mentionnent souvent le fait que le harceleur est un élève d'une constitution physique plus forte. Olweus (1999) ainsi que Catheline (2008) partagent cet avis. (Olweus, 1999, p. 39) affirme : « S'il s'agit de garçons, ils sont d'une

constitution physique plus forte que les autres garçons en général, et que les victimes en particulier ». Le fait de spécifier « en particulier » met en évidence que cela n'est pas toujours le cas. Cela souligne le fait que même des élèves ayant une constitution physique moins forte que la moyenne peuvent harceler d'autres élèves.

Pour Yannick, ces raisons proviennent du cadre familial. « Je pense que quelqu'un qui n'a jamais été cadré au niveau familial [...] ça peut faire un rôle » (152-155). Cette affirmation rejoint l'avis d' (Olweus, 1999) qui, comme expliqué dans ma problématique (cf. 1.2.4), dit que le laxisme des parents peut encourager le fait qu'un élève devienne harceleur.

Lorie et Yannick partagent l'avis que l'élève agit par mimétisme. Il est possible de faire deux catégories : ceux qui agissent en ayant vu un modèle à la maison et ceux qui agissent en voyant, ou en ayant vu d'autres élèves le faire. Dans le premier cas, cela rejoindrait le fait qu'un élève ait été rabaissé et peut-être humilié par ses parents. Cette notion (Eliott, 2011/2015) a été abordée dans ma problématique. Il se pourrait aussi que les élèves de cette catégorie aient simplement vu un « modèle » dont ils ont une vision très positive. De ce fait, l'élève qui manque de confiance reproduit ce modèle pour tenter de s'imposer (Olweus, 1999). Pour ce qui concerne la deuxième catégorie, Lorie explique ce mimétisme de la manière suivante: « [...] se faire bien voir par un groupe / de, pour faire partie d'un groupe. » (97-98). Selon elle, ces élèves agissent dans le but d'être acceptés dans un groupe. Selon moi, ces élèves ne sont pas forcément des harceleurs dès le départ. C'est-à-dire qu'ils font plutôt partie du groupe des « supporters ».

Yannick et Nathan mettent le doigt sur quelque chose qui paraît évident, toutefois ils sont les seuls à l'aborder. Nathan affirme qu' : « il y a quand même des personnes qui prennent plaisir à, à chicaner les autres, à, voire à à leur [aux victimes] faire du mal. » (282-283). Cela met en avant le fait que Yannick et Nathan pensent simplement que certains harceleurs harcèlent dans le but de faire du mal et de se réjouir de leurs actes. On les appelle « les harceleurs en série » (Eliott, 2011/2015). Elle définit cette catégorie par des élèves qui harcèlent d'une école à une autre, faisant du mal aux autres sans s'arrêter. Elle met, entre autres, dans cette catégorie des élèves qui ont une attitude positive face à la violence, n'ont pas d'empathie, viennent d'un milieu familial dans lequel la violence est très présente.

Comment agit le harceleur ?

Les quatre enseignants interrogés s'accordent sur le fait que le harceleur agit de manière à ce que cela ne soit pas découvert. Yannick illustre bien ce propos : « ... du moment que ça ne se sait pas, il [le harceleur] a, il a le quartier libre. » (183-184). C'est tout le côté sournois du harcèlement, tout est fait de manière cachée, afin que l'enseignant ne le voie pas. « Un enfant victime est souvent dans l'impossibilité de se plaindre aux adultes, car les coups sont faits en douce et la conspiration des autres empêche la plainte d'être entendue. » (Catheline, 2008, p. 63). Cela montre également que le silence du public est un frein supplémentaire pour la victime d'oser s'exprimer.

Pauline mentionne le fait que les harceleurs agissent plutôt en dehors de la classe. Elle explique cela car : « ... dehors il n'y a pas // il n'y a pas forcément un adulte qui les voit. » (106-107). Comme mentionné dans ma problématique (cf. 1.1.2), les endroits privilégiés sont la cour de récréation, les toilettes, mais encore les vestiaires de la gym. Nathan évoque ce dernier point : « ... le vestiaire fille c'est sûr que c'est une zone [...] de non-droit. [...] Il peut se passer beaucoup de choses / je n'ai pas de, je ne peux pas avoir euh // de regard là-dessus. » (253-256). Comme l'indique bien Nathan, le vestiaire est un endroit très problématique. L'enseignant ne doit pas y entrer, ce qui en fait un lieu très propice au harcèlement. Il est donc aisé pour les harceleurs d'y agir. Cet avis est partagé : « ... le souci de préserver une certaine intimité dans les toilettes, qui rend quasi inexistante la surveillance des adultes, favorise le malmenage. » (Catheline, 2008, p. 67). Dans ce cas-ci, Catheline parle des toilettes, toutefois cette affirmation est aussi valable pour les vestiaires, un lieu dans lequel l'intimité est tout aussi importante.

Pauline n'exclut pas que cela se passe en classe. Elle explique seulement qu'il est plus difficile d'agir en classe, même si « ... ils peuvent peut-être faire des petites choses sournoises comme ça en passant dans les rangs. » (108-109). L'agissement en classe est plus difficile, car la présence de l'enseignant y est permanente, cependant les harceleurs arrivent parfois à agir sans que l'enseignant le voie. Yannick pense que le cadre que l'enseignant pose dans sa classe joue un grand rôle. Selon lui, si le cadre est strict « un harceleur va moins se permettre / de, d'envoyer un petit billet insultant, ou de le taper par derrière. » (74-75). Le problème du harcèlement est que « du moment que le professeur tourne la tête, le souffre-douleur se voit gratifié d'une jambette, d'un mot blessant, d'un sarcasme, d'un geste grossier, de rires, etc. » (Rincón-Robichaud, 2003, p. 22).

Lorie prend le problème sous l'angle du cyberharcèlement. Pour elle, l'utilisation des réseaux sociaux est une manière d'agir pour les harceleurs. « ... il va être chez lui, il va recevoir ces messages à tout bout de champ, et que, qu'il ne va pas être tranquille euh, alors qu'ils ne sont

plus à l'école... ». (192-194). Ici, il est possible de mettre le doigt sur le côté pervers du cyberharcèlement : même une fois à la maison, l'élève n'est pas tranquille, car son téléphone portable ou son ordinateur lui rappelle qu'il est la cible de moqueries ou d'insultes. Nathan aborde aussi ce problème : « où qu'on soit / on peut rester en contact permanent. » (224). Ces deux enseignants pointent du doigt le rôle de la technologie et des réseaux sociaux dans la vie des élèves. « ... s'ils sont cyberharcelés, cela peut durer 24h/24 7j/7. Même si elles [les victimes] ne regardent pas leur ordinateur, elles peuvent recevoir des textos sur leur téléphone portable. » (Eliott, 2011/2015, p. 71)

De quelle manière un harceleur choisit-il sa victime ?

Pauline et Lorie partagent l'avis que la victime est quelqu'un de plus faible que le harceleur. Pour Pauline, la dyslexie ainsi que le comportement global de la victime qu'elle a eu dans sa classe ont favorisé sa faiblesse. Pour Lorie, cette faiblesse est plutôt caractéristique : « quelqu'un qui n'a pas la force de caractère très grande et [...] qui va peut-être facilement pleurer. » (67-68). Comme les harceleurs sont des personnes qui ressentent un fort besoin de domination (Catheline, 2008), le fait de choisir une victime qui leur semble faible permet de parvenir plus facilement à leur objectif. Cela revient également au déséquilibre des forces évoqué par (Olweus, 1999).

Pour Yannick, « ... il suffit que ce soit le plus intelligent de la classe, ou [...] que ce soit l'étranger qui vient d'arriver. [...] quelque chose qui les dérange, parce qu'il n'est pas comme eux. » (199-201). La vision de Yannick reprend ce qui a été abordé dans le chapitre consacré à la victime, dans lequel on aborde cette notion de différence (cf. 1.2.3.) Un harceleur choisit sa victime, car elle est différente sur un certain point, et cela le gêne.

Pour Nathan, une victime peut être quelqu'un « qui énerve, qui révolte les autres, qui les agacent, parce que précisément /c'est, c'est des personnes qui ont tout pour eux. » (210-211). Ce problème de jalousie a déjà été évoqué dans ce chapitre. Parmi les critères cités par Nathan, il y a la facilité à l'école, le succès auprès des filles ou des garçons, le fait d'avoir encore ses deux parents en couple. Ces divers exemples, et bien d'autres encore, peuvent amener un sentiment de jalousie chez le harceleur.

Quelle place le harceleur occupe-t-il dans le groupe classe ?

Tous les enseignants sont d'accord sur le fait que le harceleur est un leader au sein de sa classe. Toutefois, Nathan émet une petite réserve, car il explique que des élèves anodins peuvent se transformer en harceleurs derrière un écran. Cependant, si le cyberharcèlement est laissé de côté, les quatre sont d'accord. Ce rôle de leader est double : il est leader du

groupe classe, ainsi que leader du groupe harceleur. Selon Olweus (1999), le harceleur n'est pas toujours leader : « Leur cote de popularité parmi leurs camarades de classe peut être égale, supérieure, ou inférieure à la moyenne, mais ils bénéficient souvent du soutien d'au moins un petit nombre de leurs pairs... » (p.58). Cela met en évidence le fait que le harceleur n'est pas forcément à chercher dans les élèves les plus populaires de la classe, malgré les témoignages des enseignants. Ce leadership peut aussi s'expliquer par la peur du harceleur.

3.1.5 Le public

Comment définiriez-vous le rôle du public ?

Pauline et Yannick sont d'accord sur le fait que le public est au courant de ce qu'il se passe. Toutefois, ils ne réagissent pas tous de la même manière face à ce qu'ils voient ou entendent. En revanche, Nathan et Lorie pensent qu'il est possible que certains élèves ne soient pas au courant. Nathan affirme : « ... il existe des enfants dans ces classes-là // qui ne savaient juste pas, parce que c'est juste des bienheureux et puis ils sont bien dans leur corps, ils sont bien dans leur tête ils ont leurs trucs » (301-303). Ces élèves ne font donc pas partie du public, alors que ceux qui disent ne rien savoir ou qui veulent ignorer les faits en font partie.

Selon Pauline, « ... ils voient bien // les, les différents // acteurs, qui est le groupe de, de harceleur, celui qui est harcelé. » (178-179). Selon elle, les élèves du public sont donc conscients des rôles de chacun dans un cas un harcèlement.

Yannick affirme que le public joue un rôle important pour le harceleur. « ... quand tu as du public c'est // c'est tout le monde t'admire, donc ça, ça valorise ton truc. » (248-249). Selon lui, s'il n'y avait pas de public, le harcèlement n'aurait pas lieu d'être. Cet avis est également partagé par Fraisse (2015, p. 35): « Sans spectateur, le harcèlement cesse ou son impact diminue. » Une fois de plus, cela montre à quel point le rôle du public est important.

Lorie pense que « ... ce n'est pas juste d'être acteur euh, non d'être spectateurs, ce n'est pas juste d'être spectateur ... » (413-414). En étant acteur, le but du public est de dénoncer ce qu'il se passe, afin de faire cesser cela.

Pour Nathan, le silence est de mise pour le public. « ... une partie / du public // est informée et se tait. » (305-306). Ce silence peut s'expliquer par un manque de confiance en soi pour dénoncer ce qu'il se passe. C'est pour cette raison qu'il est important de travailler l'estime de soi avec les élèves. (Eliott, 2011/2015).

Ce silence pourrait aussi s'expliquer, car « ... les élèves pensent qu'ils n'ont pas à intervenir, car chacun doit se débrouiller seuls. Certains adolescents ne veulent pas se trouver impliqués dans une situation à laquelle ils sont étrangers. » (Catheline, 2008, p. 111). Pauline mentionne

« Peut-être aussi le fait de vouloir rester en dehors de tout ça / et puis de ne pas s'en mêler. » (209-210). Nathan lui s'imagine la situation :

« Tu vois ce n'est pas nos affaires, il y en a 3-4 là // euh ils se comportent très mal avec X ou Y. / Bon si on s'en mêle on risque de devenir euh // nous-même victime, ça ne donne pas très envie. En même temps, ce n'est pas vraiment nos / notre problème mais » (297-300).

Il rejoint donc l'avis de Pauline, ainsi que de Catheline. Il mentionne « de devenir nous-mêmes victime », un point qui sera repris plus loin dans les impuissances du public.

Quels sont les pouvoirs du public ?

Rappelons rapidement la classification proposée par Christina Salmivalli dans Bellon & Gardette (2013) au sujet des témoins qu'elle classe en trois catégories : les défenseurs, qui réconfortent la victime. Les supporters qui acquiescent ce que fait le harceleur et le suivent et les outsiders qui ne sont dans aucun camp et qui restent en retrait.

Pauline pense que les élèves devraient être attentifs au fait que s'ils sont plusieurs et qu'ils se mettent ensemble, ils peuvent avoir un impact contre le ou les harceleurs. Selon elle, le public a également le rôle de défendre la victime. Pour se faire, il peut parler aux harceleurs et tenter de les dissuader de faire ce qu'ils font.

Pour Yannick le public est aussi un révélateur. « ... sur 10 élèves qui, qui l'admirent, tout d'un coup un jour ou l'autre, il y en aura un qui, qui tourne sa veste quoi. Donc euh, le, le public il peut aussi avoir un rôle de, de, de révélateur. » (262-264).

Selon Lorie, le public qui dénonce est un public avec une plus grande force de caractère. Ces élèves qui osent dénoncer ont une grande estime d'eux. « Si vous travaillez sur l'estime de soi de tous vos élèves, vous vous rendrez compte que les témoins arrêteront les agresseurs et aideront les victimes. » (Eliott, 2011/2015, p. 99). Ce travail, en amont du harcèlement, est donc une étape importante pour donner confiance aux élèves et les inviter à parler des problèmes plus facilement.

Nathan pense que le premier pouvoir du public est d'informer. Ils le feront là où ils ont confiance. C'est le seul enseignant qui parle du fait que le public peut s'interposer physiquement. Toutefois, il attire l'attention sur le fait qu'il faut avoir le nombre pour pouvoir s'interposer physiquement.

Les quatre enseignants considèrent donc que le principal pouvoir du public est de dénoncer ce qu'il se passe. Toutefois, ils n'osent le faire que s'ils « ... se sentent suffisamment en sécurité et sûrs dans leur environnement. » (Eliott, 2011/2015, p. 99). Cela signifie que les élèves qui dénoncent attendent des sanctions qui feront stopper le harcèlement. Sans ces

dernières, les élèves pourraient avoir peur de devenir des victimes, car elles ont fait les « balances ». Concernant les pouvoirs du public, les différents rôles abordés touchent à la catégorie des défenseurs.

Quelles sont les impuissances du public ?

Pauline affirme « il y a aussi les affinités avec les différentes personnes. » (219). Selon elle, le fait que les membres du public soient amis ou non avec le harceleur peut influencer leur choix. Lorie partage également cet avis « si le copain il dit que celui-là il est nul, ben voilà moi je trouve aussi qu'il est nul. » (347-348). Logiquement, si un élève est ami avec le harceleur, il va se positionner dans la catégorie des supporters, alors que s'il n'est pas forcément ami avec lui, il peut se placer dans la catégorie des outsiders, voire des défenseurs. Cet avis est partagé par le Ministère de l'éducation nationale français pour qui l'affinité joue donc un rôle dans la prise de position du public. (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011; Zilberstein, 2013; Conférence des directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques, s.d.; Guerdjou, 2016; Roulet)

Lorie pense aussi qu'une impuissance du public provient du fait que certains élèves n'aient pas conscience de la gravité du problème. Pour éviter ce genre de situation, il faut faire de la prévention auprès des élèves, afin de les sensibiliser à ce problème. « ... tous ne mesurent pas la gravité de la situation car elle est différente selon les groupes d'amis fréquentés. » (Catheline, 2008, pp. 110-111).

Yannick affirme que la principale impuissance du public est le fait qu'ils ne peuvent pas parler. « ... s'ils pouvaient vraiment en toute liberté exprimer leurs pensées ils trouveraient que ce n'est pas correct, mais ils n'osent pas le dire. » (301-303). Ce silence est expliqué par la peur.

Nathan pense qu'une impuissance du public est le fait de ne pas avoir suffisamment d'éléments pour aller en parler. « À ce qui paraît, ça ne suffit pas. » (308-309). Il est vrai qu'en fonction de la gravité de la situation, des éléments précis doivent être exposés afin de pouvoir agir. Ce manque d'information est donc une impuissance du public.

Souvent, il est difficile de voir qu'il y a harcèlement. Comment expliquer que le public ne le dise pas à l'enseignant ?

Dans ce cas-ci, les enseignants sont unanimes : la peur ainsi que la lâcheté sont au centre de ce silence.

Pour Pauline, c'est la peur du groupe de harceleur qui empêche de parler. Les élèves ont peur que ce qu'ils ont vu ou entendu se retourne contre eux. Elle imagine aussi le fait que certains

élèves n'en parlent pas simplement pour rester en dehors de tout ça, c'est également un avis partagé par Yannick.

Yannick pense qu'il n'est pas rare que les enfants en parlent, toutefois, ils attendent que les choses aillent très loin avant d'en parler. Cela reprend l'avis de (Fraisie, 2015), qui explique que la situation doit être relativement grave pour qu'un témoin ose parler de ce qui se passe. Il ajoute: « ... il y en a qui, qui se disent pour se donner bonne conscience peut-être que la victime c'est dégueulasse ce qu'il se passe, mais peut-être qu'il l'a cherché. » (338-339). Ces élèves, inconsciemment, acceptent les agissements du harceleur. Ils se retrouvent donc dans la catégorie des supporters.

Lorie pense « qu'ils iront peut-être même pas en parler à des adultes parce que // il [le harceleur] a trop d'emprise quoi. » (377-378). Elle explique ce silence par le fait que le public a peur des harceleurs et se range de leur côté par peur de devenir des prochaines victimes. Cette peur du harceleur a été abordée dans la problématique (cf. 1.2.5) : une enfant racontait qu'elle ne voulait pas raconter ce que vivait sa copine Julie, par peur qu'il s'en prenne à elle. C'est un avis également partagé par Nathan. Cette partie du public fait donc partie des supporters, par peur de devenir les prochaines victimes. Cela est expliqué par (Catheline, 2015, p. 37) « ... certains cherchent à s'assurer la protection du groupe, craignant d'être les prochains sur la liste... »

Lorie ajoute une explication à ce silence « ... à moins qu'on ait aussi nous /// qu'on ait aussi peut-être été harce', enfin harceleur et qu'on ait peut-être profité justement de, de ça pour aussi affaiblir encore l'autre quoi. » (401-403). Ce silence proviendrait donc de la peur des élèves à oser avouer qu'ils ont joué, ne serait-ce qu'une fois, un rôle dans ce cas de harcèlement. Les élèves se sentent dans une impasse : parler pour soulager la victime et assumer ses actes ou se taire et laisser la victime souffrir par honte de ce qu'ils ont fait. L'avis de Laurie est partagé : « ... les enfants témoins n'osent pas parler parce qu'ils sont impliqués eux aussi comme acolytes de l'intimidateur. » (Rincón-Robichaud, 2003, p. 42).

« Ce qui n'est pas acceptable c'est qu'un témoin ne fasse rien pour aider ou que, par peur, ennui ou voyeurisme, il encourage l'agresseur » (Eliott, 2011/2015, p. 99). Cette citation résume bien ce chapitre consacré aux témoins du harcèlement.

3.1.6 Phase réflexive

À travers cette partie, je souhaite que les enseignants me disent s'ils ont pris conscience de certaines choses durant l'entretien. Dans les définitions que les enseignants m'ont données du harcèlement, seul Yannick a parlé des suiveurs. Quelles sont les constatations des autres enseignants ?

Pauline

Au terme de l'entretien Pauline me fait part de la chose suivante : « Je vois bien les différents acteurs dans le harcèlement, il y a les victimes, il y a les, il y a le public et puis il y a les harceleurs. » (264-265). Elle mentionne à présent le rôle du public, un acteur qui n'était pas présent dans sa définition du harcèlement. Elle ajoute encore : « Peut-être que si une fois j'ai de nouveau un cas comme ça je repenserai peut-être à cet entretien. » (268-269). Elle me fait encore part du fait que si elle suspecte un cas, elle ferait attention à responsabiliser aussi le public. Je pense que Pauline a pris conscience de l'importance du rôle du public et qu'elle y sera à présent plus sensible.

Yannick

Yannick, lui, a mentionné la présence de suiveurs dès le début de l'entretien, par suiveurs, je ne savais pas ce qu'il voulait dire. Je lui ai tout de même demandé pourquoi il n'avait pas parlé du public. « ... je ne l'ai pas mentionné, mais parce que pour moi, c'était // j'ai dit quelque chose genre il y a un, une ou plusieurs personnes qui harcèlent, mais dans, dans, dans ma vision, je voyais plus de monde. » (374-376). Pour lui, la présence du public était donc là depuis le départ, mais il n'a pas utilisé le même terme que moi pour le définir. « Tu as mis des mots sur ce que je pensais, voilà. (378).

Lorie

Lorie m'a fait part du fait que le rôle du public était quelque chose à prendre en compte dans un cas de harcèlement. « ... il me semble que moi j'ai toujours plutôt dit là il y a le harceleur, il y a le harcelé, on va voir ensemble... » (430-431). Elle admet ne pas avoir pris en considération le rôle du public. Lorie s'interroge:

« ... mais c'est vrai que je ne me suis pas / posé la question de me dire, mais est-ce qu'il y en a parmi vous qui le savait ? // Hein c'est vrai, leur dire : « Est-ce que certains savaient que X se faisait embêter et se faisait dire des choses comme ça ? » (438-440).

Lorie a clairement pris conscience du rôle du public dans un cas de harcèlement. Au vu de sa dernière affirmation, elle risque d'utiliser davantage le public si un cas devait se reproduire, car bien souvent le public a des réponses à nos questions. Dans cet entretien, elle m'a aussi fait part du fait qu'elle avait fait tout un apprentissage avec ses élèves pour leur apprendre à oser parler de ce genre de situation.

Nathan

Pour Nathan, le fait d'avoir répondu à ses diverses questions a été une prise de conscience pour lui. « ... c'est sûr que de répondre à ces différentes questions pour moi c'est, c'est aussi une forme d'ouverture. // De prise de conscience. » (401-403). Il me fait ensuite part des

différents acteurs du harcèlement, en mentionnant le public. Il s'interroge ensuite au sujet du harcèlement et du rôle du public : « Ouais je me demandais si une fois ils [ses 2 garçons] avaient été euh confronté. C'est, c'est une question que je vais leur poser / en rentrant. Ça, ça va, ça va m'intéresser. » (410-411). Il semble que durant cet entretien, Nathan a pris conscience que tout le monde peut être touché par le harcèlement, aussi bien en étant harcelé, harceleur ou témoin.

Cet entretien a donc permis une prise de conscience pour les quatre enseignants interviewés. Il semble, au vu de ce qui figure dans cette phase réflexive, que les enseignants soient davantage attentifs au rôle du public. Leurs représentations initiales du harcèlement correspondaient à ce que l'on peut trouver dans la littérature. Toutefois, ce travail de réflexion leur a permis de conscientiser le rôle du public, ainsi que son importance, comme nous allons le voir plus en détail dans la conclusion.

Conclusion

Dans un premier temps, je vais répondre à ma question de recherche :

« Selon les enseignants, qui sont les acteurs du harcèlement scolaire et quels sont leurs rôles ? »

Il était important pour moi, au début des entretiens, de demander aux enseignants de définir le harcèlement scolaire. Cette étape était nécessaire, afin que je puisse être sûre que tous avaient plus ou moins la même représentation de ce phénomène. Suite à mon analyse, j'ai pu mettre en évidence que tous les enseignants avaient la même définition du harcèlement. De ce fait, toutes les affirmations ont donc pu être comparées, car elles étaient basées sur une représentation commune.

Au vu des représentations que j'ai pu recueillir, je pense que les quatre enseignants sont conscients des rôles de la victime et des harceleurs. En ce qui concerne la victime, ils ont pu en dresser un portrait précis, tout en amenant des éléments qui figurent aussi dans la littérature. Ils expliquent que le harcèlement est souvent inconnu des enseignants, car la victime a peur de parler. Cette peur provient de l'emprise que le ou les harceleurs ont sur elle. En ce qui concerne les harceleurs, les enseignants ont amené diverses raisons qui peuvent pousser un élève à tomber dans ce rôle. Ils imaginent tous les motifs que le harceleur peut trouver pour prendre un élève comme victime. Au vu de tous ces éléments, je pense que les enseignants peuvent plus facilement déceler un cas de harcèlement. Même si parmi les quatre enseignants interrogés, uniquement deux ont eu du harcèlement dans leur classe, je ne trouve pas qu'il y ait une représentation de ces différents rôles très différente. Un des enseignants n'ayant pas eu de cas m'a confié avoir lu des articles et regardé des documentaires à ce sujet. Ces différents éléments m'amènent à penser que les enseignants sont conscients de ce problème et qu'ils le prennent à cœur.

Toutefois, un des rôles, peut-être le plus important à mon sens, n'a pas figuré dans la définition des enseignants. Le rôle du public, que j'ai moi-même découvert dans la littérature, ne leur venait pas spontanément à l'esprit. Seul Yannick a mentionné la présence de suiveur dans sa définition, mais la notion de suiveur n'englobe pas l'ensemble du public. Durant les entretiens, dans la partie dédiée au public, les enseignants ont tout de même pu amener des indications sur leur rôle. Selon moi, les enseignants ont pris conscience du rôle du public au fil de l'entretien. Le fait qu'ils aient omis de le mentionner au départ ne veut pas dire que les enseignants ne connaissent rien à ce sujet, mais qu'ils n'y pensent tout simplement pas dans un premier temps. Je peux comparer leur cheminement avec le mien : lorsque j'ai pris connaissance du rôle du public dans la littérature, j'ai rapidement fait des liens avec la victime et le harceleur, en émettant plusieurs hypothèses entre les liens de ces différents acteurs,

malgré le fait que je n'avais encore rien lu au sujet du public. Je pense que les enseignants ont procédé de la même manière : une fois qu'ils ont eu connaissance de ce rôle, ils ont pu donner des informations et catégoriser les différentes personnes qui font partie du public, même sans en donner les mêmes noms que dans la littérature. Dans un premier temps, le rôle du public était peu perçu par les enseignants, mais au fil de l'entretien et avec le questionnement qu'ils ont dû effectuer, ce rôle leur est apparu comme ayant la même importance que les deux autres.

Dans la phase réflexive de mon entretien, tous les enseignants, sauf Yannick pour qui les suiveurs étaient déjà présents, ont réellement pris conscience du rôle du public et l'ont amené au même rang que les deux autres. En s'exprimant à ce sujet, ils ont enrichi leurs connaissances. Même si Lorie et Pauline ont eu un cas dans leur classe, elles n'étaient pas conscientes du rôle déterminant qu'a pu jouer le public. Elles m'ont les deux affirmé, comme Nathan, avoir été sensibilisées à ce rôle. Mon objectif est donc atteint. J'ai pu, à travers le questionnement sur le harcèlement, amener les enseignants à conscientiser ce rôle déterminant. Comme ils m'ont en fait part, ils seront attentifs à prendre ce rôle en considération dès le départ et à sensibiliser les élèves sur le fait que même ceux qui observent jouent un rôle dans le harcèlement. C'est donc au terme de l'entretien que les enseignants ont pris conscience de la relation triangulaire (Bellon & Gardette, 2013) qu'il existe entre les différents acteurs du harcèlement scolaire. Avant, il s'agissait pour eux d'une relation bilatérale entre la victime et les harceleurs.

Dans mes objectifs, j'ai aussi mentionné le fait que je souhaitais comparer les représentations des enseignants ayant eu des cas, avec ceux qui n'ont en pas eu. Au terme de mon travail d'analyse, je pense qu'il n'est pas possible d'établir une claire différence entre ces deux types d'enseignants. Le fait de ne pas avoir eu de cas ne veut pas forcément dire que l'enseignant connaît moins de choses sur le sujet. Yannick, qui n'a pourtant pas eu de cas, a été le seul à mentionner la présence de suiveurs dès le début de l'entretien. Je pense donc pouvoir affirmer, selon les entretiens que j'ai pu réaliser, que même les enseignants n'ayant pas eu de cas sont sensibles à cela et se renseignent sur cette thématique. Cela illustre bien la profession enseignante, une profession dans laquelle la formation continue est très importante pour vivre et enseigner avec son temps. Le harcèlement, certes, n'est pas un phénomène nouveau, mais le cyberharcèlement oui. De ce fait, il est important pour les enseignants de se former pour être prêts à faire face à un cas qui pourrait se révéler dans une classe.

Pour revenir sur mon travail, je pense qu'il aurait été bien d'ajouter une rubrique à mon guide d'entretien au sujet du rôle des enseignants dans les cas de harcèlement. Je pense que notre rôle est déterminant et qu'il est de notre devoir d'être attentif pour déceler des cas de harcèlement qui peuvent avoir lieu dans notre classe. Si je devais donner une suite à ce travail,

j'aimerais aborder le rôle de l'enseignant, ainsi que la prévention en classe. Ces deux thématiques sont étroitement liées à mon travail, car l'enseignant est forcément touché lorsqu'il y a un cas de harcèlement dans sa classe. Il serait intéressant de questionner les enseignants sur leur rôle et comment ils doivent intervenir. La prévention auprès des élèves peut éviter des cas de harcèlement ou encourager l'élève victime à oser en parler.

Concernant mon guide d'entretien, au moment de réaliser mon analyse, je me suis aperçue que les questions en rapport avec la victime étaient peut-être trop proches. J'avais en effet les deux questions suivantes : « D'après vous, comment un élève quelconque devient-il victime de harcèlement scolaire ? » et « Si vous deviez définir un profil de victime type, que diriez-vous ? ». Lorsque j'ai dû trier mes verbatim pour les mettre dans mon tableau d'analyse, je me suis rendu compte que les réponses se recoupaient les unes les autres dans ces deux questions. Il est vrai que la question n'est pas la même, mais les réponses attendues sont très proches. J'ai donc eu un peu de difficulté à séparer les verbatim afin de les faire correspondre à la même question. Si c'était à refaire, je pense que je fusionnerais les deux questions, mais que je prévois davantage de relances afin d'obtenir toutes les données voulues.

Dans mon analyse j'ai déjà abordé le problème de mon premier entretien. Lors de sa retranscription, je me suis aperçue que je parlais beaucoup trop et que certaines de mes questions étaient fermées. Par chance, le fait d'avoir retranscrit rapidement m'a permis de prendre conscience de ce problème et d'y remédier pour la suite de mon travail.

Pour conclure, je dirais que ce travail m'a apporté beaucoup sur le plan professionnel. Dans un premier temps, j'ai pris conscience de l'importance du rôle du public dans les cas de harcèlement. C'est un rôle auquel je n'avais pas pensé, bien qu'il puisse être déterminant. Dans mon enseignement futur, je vais profiter des leçons de formation générale pour aborder la thématique du harcèlement. Il est très important d'aborder cette thématique avec les élèves, cela dès leur plus jeune âge. Le fait d'en parler et de les rendre attentifs aux rôles de chacun peut permettre une responsabilisation de tous les élèves d'une classe. Faire intervenir des personnes ayant été victimes de harcèlement est également un moyen de prévention. Le fait d'entendre un témoignage peut sensibiliser les élèves. De plus, l'instauration d'un climat de confiance entre l'enseignant et les élèves peut favoriser une communication, même dans les cas les plus graves. Il est important de rappeler aux élèves qu'il y a d'autres personnes auxquelles ils peuvent se confier dans le cercle scolaire, comme la médiatrice ou l'infirmière scolaire par exemple. Ce qui est le plus important, c'est que les élèves, peu importe leur rôle, osent en parler pour briser ce sujet encore trop tabou.

Références bibliographiques

- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Paris: Enrick Editions.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves : la face cachée de la violence scolaire*. Paris: Fabert.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance scolaire 2.0*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Blaya, C. (2015, Décembre). *education.gouv.fr*. Consulté le août 18, 2016, sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/62/6/depp-2015-EF-88-89-ecole-ere-2.0-climat-scolaire-cyberviolence_510626.pdf
- Brisons le silence*. (s.d.). Consulté le Mars 13, 2017, sur <http://brisonslesilence.e-monsite.com/pages/qui-sommes-nous/>
- Catheline, N. (2008). *Harcèlement à l'école*. Albin Michel.
- Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Center, C. R. (2017, Mars 23). *Glossary*. Consulté le août 18, 2016, sur Cyberbullying Research Center: <http://cyberbullying.org/glossary>
- Conférence des directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques. (s.d.). (CIIP, Producteur) Consulté le Septembre 10, 2016, sur www.ciip.ch: <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/centre-soutien-recherche-relations-internationales/pole-levees-fonds/code-ethique-recherche-rd-2002-hep-vaud.pdf>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck.
- Debarbieux, E. (2011, Avril 12). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*. Observatoire International de la violence à l'école. Consulté le Décembre 16, 2016, sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Elliott, M. (2011/2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire*. (C. Blaya, Trad.) Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Fraisse, N. (2015). *Stop au harcèlement : le guide pour combattre les violences à l'école et sur les réseaux sociaux*. Paris: Calmann-Lévy.
- Guerdjou, B. (Réalisateur). (2016). *Marion, 13 ans pour toujours* [Film].
- Jarraud, F. (2008, novembre 15). *Le café pédagogique*. Consulté le septembre 22, 2016, sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2008/97_Jean-PierreBellonHarcelement.aspx
- Kidscape. (s.d.). *Kidscape preventing bullying protecting children*. Consulté le Août 20, 2016, sur <https://www.kidscape.org.uk/>
- Le Monde. (2008, novembre 20). "*Le harcèlement entre enfants est plus fréquent à l'école primaire*" Nicole Catheline. Consulté le Février 16, 2017, sur <http://www.lemonde.fr>: http://www.lemonde.fr/vous/article/2008/11/20/le-harcelement-entre-enfants-est-plus-frequent-a-l-ecole-primaire_1091005_3238.html
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2011, Octobre 28). Consulté le Février 13, 2017, sur <http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron3/IMG/pdf/quels-sont-les-acteurs-du-harcelement.pdf>
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlement et brutalité : les faits, les solutions*. Paris: ESF.
- Rincón-Robichaud, M.-G. (2003). *L'enfant souffre-douleur : l'intimidation à l'école*. Québec: Les Editions de l'Homme.
- Rochat, M. (2015, Avril 22). *RTS.ch*. Consulté le Février 13, 2017, sur <https://www.rts.ch/info/suisse/6718365-un-a-deux-eleves-par-classe-sont-victimes-de-harcelement-en-suisse.html>
- Roulet, F. (Réalisateur). (s.d.). *L'école cet enfer (Temps présent)* [Film]. Consulté le Novembre 25, 2016, sur <https://pages.rts.ch/emissions/temps-present/societe-moeurs/7300639-l-ecole-cet-enfer.html#7413844>
- Tremblay, R. R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, 2e éd.* Montréal: Les éditions de la Chenelière.
- Zilberstein, J. (2013, Février 18). *Le Figaro*. Consulté le Août 20, 2016, sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/02/18/01016-20130218ARTFIG00458-apres-le-suicide-de-matteo-ses-parents-portent-plainte.php>