



COMPRENDRE LE HARCÈLEMENT POUR MIEUX LE PRÉVENIR

[Roger Fontaine](#)

Presses Universitaires de France | « [Enfance](#) »

2018/3 N° 3 | pages 393 à 406

ISSN 0013-7545

ISBN 9782130803515

DOI 10.3917/enf2.183.0393

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-enfance-2018-3-page-393.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir

ROGER FONTAINE^a

RÉSUMÉ

Le harcèlement, ou *bullying*, est une forme insidieuse de violence qui s'inscrit dans l'intimité des relations sociales. Il est susceptible d'émerger dans tous les contextes sociaux à tout âge et quels que soient les niveaux culturels des acteurs. Dans cet article les grands thèmes de recherches associés à la question du harcèlement sont présentés, dont la plupart font l'objet d'un article spécifique dans ce numéro thématique. Il s'agit de la question du développement de l'agression et de la socialisation chez l'enfant, de la spécificité des situations de harcèlement scolaire, des formes que peuvent prendre le harcèlement, en particulier le cyberharcèlement, des caractéristiques de ses acteurs, en particulier les agresseurs et les témoins, et enfin d'un programme de prévention.

MOTS-CLÉS : HARCÈLEMENT, COLÈRE, EMPATHIE, SOCIALISATION, PRÉVENTION.

ABSTRACT

Understanding bullying to better prevent it

Harassment (or bullying) is an insidious form of violence which develops in the intimacy of social relationships. It may appear in all the social contexts at any age and whatever the cultural levels of the actors. In this article the main topics of research associated with harassment are presented. The papers of this thematic issue deal with the development of aggression related to social development, the specificity of school harassment, the various strategies of harassment and in particular cyber harassment, The issue includes also analyses of the characteristics of bullies and witnesses and finally presents a prevention program.

KEYWORDS: BULLYING, ANGER, EMPATHY, SOCIALIZATION, PREVENTION.

« *Qu'il sache que l'homme est naturellement bon, qu'il le sente, qu'il juge de son prochain par lui-même ; mais qu'il voie comment **la société déprave et pervertit** les hommes* »
Jean-Jacques Rousseau – *Émile ou De l'éducation* (1762)

« *La disposition des enfants à une **perversion polymorphe** peut être considérée comme la source d'un grand nombre de nos **vertus*** »
Sigmund Freud – *Introduction à la psychanalyse* (1923)

^a EA 2114 – Psychologie des Âges de la Vie et Adaptation, Université de Tours. 3 rue des Tanneurs, F- 37041 Tours cedex 1. *Email*: rfontaine@univ-tours.fr

*Lorsque les pères s'habituent à laisser faire les enfants,
Lorsque les fils ne tiennent plus compte de leurs paroles,
Lorsque les maîtres tremblent devant leurs élèves et préfèrent les flatter,
Lorsque finalement les jeunes méprisent les lois parce qu'ils ne reconnaissent plus au-dessus
d'eux l'autorité de rien ni de personne,
Alors c'est là, en toute beauté et en toute jeunesse, le début de la tyrannie.
Platon – La République (Livre V)*

Le débat entre Platon, Rousseau et Freud est toujours d'actualité. Il n'est pas à proprement parler de nature scientifique mais représente une toile de fond plus ou moins implicite, aux conceptions de nombreux chercheurs et penseurs. Rousseau insiste sur le rôle pervers de la société en affirmant que l'Homme naît « naturellement bon », Freud lui répond que l'enfant est un pervers polymorphe dès sa naissance. Platon bien des siècles auparavant affirmait que l'enfant devait être « canalisé » dès la naissance par une bonne éducation pour qu'il ne devienne pas un « tyran » ou un « harceleur » envers son entourage.

Le harcèlement, ou *bullying*, est une forme particulièrement pernicieuse et insidieuse de comportements et de stratégies agressives qui s'introduisent dans les pores de la vie sociale de la maternelle jusqu'à la maison de retraite en passant par toutes les structures institutionnelles. Comportements parfois si familiers et si fréquents que tout un groupe de personnes peut les percevoir comme normatifs d'une culture communautaire c'est-à-dire banals jusqu'à devenir la norme comportementale de tous les membres d'un groupe (Fontaine, 2008).

AU COMMENCEMENT DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX ET AGRESSIFS SONT LA COLÈRE ET L'EMPATHIE

Apprend-on à se mettre en colère ? La colère est une émotion primaire, universelle comme en témoignent les études des expressions faciales (Ekman, 2003 ; Kemper, 1987). Elle est observée chez tous les primates et prendrait donc racine dans notre évolution biologique. Selon Damasio (1983) les émotions secondaires se construisent à partir des émotions primaires associées à une prise de conscience au cours du développement.

Le passage d'une colère primaire à une colère secondaire au cours de l'enfance est confirmé par la recherche ancienne mais toujours d'actualité de Goodenough (1931). À partir des témoignages des mères de 45 enfants âgés de 7 mois à 7 ans, elle a comptabilisé 2124 cas de manifestations colériques. Elle les a classées en deux catégories : les colères explosives sans but défini et les colères orientées avec un but et une intention avérés. Elle constate que les crises de colère explosives sont observables dès la naissance avec un pic entre 17 et 23 mois suivies par une diminution. En revanche les colères orientées, très rares chez les enfants de moins d'un an, voient leur nombre augmenter progressivement. Mais à 7 ans les colères explosives demeurent toujours plus

fréquentes que les colères orientées. Cette recherche semble confirmée par d'autres bien que peu nombreuses.

Les liens entre la colère et les comportements violents sont attestés par de très nombreuses recherches. À cet égard on dispose de données empiriques recueillies auprès d'échantillons représentatifs témoignant d'un taux élevé d'agressivité chez les enfants de moins de deux ans. Landy et Peters (1992) ont rapporté des comportements violents en réaction à des émotions intenses de colère (tirer les cheveux d'autrui par exemple) chez des enfants de cinq mois. Selon Tremblay *et al.* (2000), chez des enfants de 17 mois, près de la moitié d'entre eux bousculent leurs camarades et un quart d'entre eux leur donnent des coups de pied. Les enfants de moins de deux ans semblent avoir un problème pour gérer les frustrations qui sont source de colère et par conséquent de comportements agressifs (Tremblay *et al.*, 2004).

Les comportements agressifs témoignent d'une stabilité importante au cours du développement de l'enfant. Ils ne sont pas toujours transitoires et dus aux aléas de la trajectoire de vie de l'enfant. Keenan *et al.* (2000) ont observé que la fréquence des comportements agressifs à 18 mois est corrélée à la fréquence, à cinq ans, de ces mêmes comportements d'une part et avec celle des troubles externalisés répertoriés dans le DSM-III-R d'autre part. Les enfants colériques, agressifs et opposants ont significativement plus de problèmes de comportements violents à l'adolescence que les autres (Campbell *et al.*, 1995). Olweus (1979), dans une méta-analyse portant sur un ensemble de recherches longitudinales sur les comportements agressifs, constate que la chronicisation des comportements agressifs est très forte dès le plus jeune âge. Tremblay (2018) propose un modèle biopsychosocial avec une chaîne de facteurs de nature biologique et psychosociale impliqués dans la chronicisation des comportements agressifs. La violence physique chronique apparaît comme le produit d'un processus de transmission intergénérationnel avec une composante génétique et une composante environnementale.

Ainsi Tremblay (**voir l'article dans ce numéro thématique**) rappelle que « les résultats d'études longitudinales récentes, dans plusieurs pays occidentaux, suggèrent que les jeunes humains n'ont probablement jamais eu besoin de modèles pour apprendre à exprimer leurs colères et parvenir à leurs fins par des agressions physiques. »

Qu'en est-il de l'empathie ? L'empathie est une capacité innée qui permet de détecter et de répondre aux signaux émotionnels d'autrui (Decety & Ickes, 2009). Hume (1740) la considère comme un moyen naturel d'échange permettant de partager les émotions d'autrui lorsque nous les percevons, de ressentir leur souffrance et d'éprouver leur joie quand ils sont heureux. L'empathie est directement liée aux comportements prosociaux et altruistes. Elle n'est pas propre à l'Homme mais chez lui son couplage avec le langage, la mémoire, la conscience de soi et la métacognition lui font jouer un rôle essentiel.

L'empathie comprend trois dimensions. L'*empathie émotionnelle* qui se traduit par la capacité à connaître (partager) les émotions de l'autre. L'*empathie cognitive* qui permet de comprendre les raisons pour lesquelles l'autre ressent ce qu'il

ressent. Le *changement de perspective émotionnelle* qui est la capacité à éprouver la même chose qu'autrui en se « mettant à sa place ». Ces trois dimensions sont élaborées au cours des premières années de la vie dans le cadre d'un développement normal.

Plusieurs études portant sur l'étiologie des comportements prosociaux conduisent à penser que le développement précoce des comportements d'aide, de partage, de soutien et de coopération ne sont que très peu influencés par les contextes de socialisation. Ceci serait dû au fait que les enfants seraient trop jeunes pour subir une telle influence dont les effets ne seraient observables que plus tard dans le développement (Dunfield *et al.*, 2011 ; Geraci & Surian, 2011 ; Olson & Spelke, 2008). Les premières manifestations de comportements prosociaux seraient donc liées à une « inclinaison naturelle ». Il semble que dès 14 mois, les bébés aident spontanément leurs pairs sans attendre une récompense en retour (Warneken & Tomasello, 2007). Ce comportement d'entraide semble témoigner d'une empathie émotionnelle. L'empathie cognitive apparaît plus tardivement vers 4 ou 5 ans quand les enfants deviennent capables de se représenter les émotions des autres. Elle est une composante de la théorie de l'esprit.

Au cours du développement, la colère et l'empathie, les comportements agressifs et les comportements altruistes, se structurent dans le cadre d'une relation complexe et parfois conflictuelle. Les fortes différences interindividuelles observables dès la naissance couplées aux fortes différences des contextes éducatifs provoquent l'émergence de personnalités qui peuvent être atypiques.

SOCIALISATION ET HARCÈLEMENT

La socialisation des enfants dès leur plus jeune âge est conduite dans le contexte familial de manière à ce qu'ils apprennent à gérer leur colère et à préférer les comportements altruistes et prosociaux aux comportements agressifs en particulier dans les contextes de frustration.

Dans la majorité des cas la socialisation a pour conséquence une diminution progressive des problèmes d'agressivité. Les enfants ont de multiples occasions de ressentir des émotions négatives intenses quand ils sont bébés. Ils manifestent souvent des gestes agressifs durant les premiers mois de leur vie mais leur entourage les décourage de reproduire ces comportements inadaptés. Les contextes sociaux positifs et étayant les incitent à réguler leurs émotions, en tout premier lieu leur colère, et à développer des comportements adaptatifs altruistes alternatifs. Brownell *et al.* (2013) montrent que les enfants âgés de 18 à 30 mois, qui témoignent plus rapidement et plus souvent des comportements d'aide et de partage reposant sur des empathies émotionnelles complexes ont des parents qui les questionnent plus souvent sur leurs émotions. Il apparaît aussi un lien entre la fréquence des sollicitations auprès de l'enfant à s'engager dans des conversations relatives à leurs émotions, en particulier empathiques, et celle de comportements

altruistes. Mais dans les contextes familiaux violents et insécures, les enfants peuvent adopter des comportements chroniques empreints de violence dans les relations sociales tant dans le cadre familial qu'avec leurs pairs. Le risque est alors très élevé de voir se fixer et se chroniciser des comportements antisociaux et agressifs tel que le harcèlement, qui auraient dû passer sous contrôle au profit d'alternatives comportementales altruistes.

Deux acteurs essentiels sont à l'œuvre, les pairs et la famille, dans les processus de socialisation et d'autonomisation (**voir l'article de Kindelberger dans ce numéro thématique**). La qualité de l'autonomisation est un témoin important de la réussite de la socialisation à travers la richesse des stratégies permettant les ajustements sociaux dans les nombreux contextes rencontrés par les individus. Elle est aussi un processus qui permet de contrebalancer le conformisme par rapport au groupe, phénomène très puissant dans le jeu social et particulièrement chez les adolescents. C'est elle qui permet de résister aux pressions des pairs en particulier dans les contextes de harcèlement mais aussi d'adhérer à des modèles comportementaux prosociaux. Mais les enfants et les adolescents peuvent aussi se conformer à des modèles comportementaux socialement déviants telles que les pratiques de harcèlement (Farrell *et al.*, 2017). Ils peuvent néanmoins regretter parfois d'avoir suivi le point de vue majoritaire ou celui du camarade « dominant » en adoptant des comportements hostiles envers un camarade victime de harcèlement.

LE HARCÈLEMENT

Olweus (1990) propose de définir le harcèlement (qu'il appelle *bullying*) comme (1) une conduite agressive avec une intention nuisible, (2) répétitive et (3) traduisant une relation sociale stable et dissymétrique entre agresseur(s) et victime(s). La victime ne possède pas les ressources physiques ou relationnelles pour « faire face » à son agresseur (Smith & Brain, 2000). Si la plupart des stratégies employées par les agresseurs ne relève pas de la justice, on peut malgré tout relever trois points communs entre les crimes haineux et les stratégies de harcèlement : (1) l'existence d'une relation de pouvoir et d'emprise de l'agresseur sur la victime, (2) l'irrespect chez l'agresseur pour sa ou ses victimes utilisé comme justification de sa violence et (3) la fréquence des pratiques harcelantes chez les jeunes délinquants (Englander, 2007).

Le harcèlement s'exprime à travers de nombreuses stratégies comportementales. En simplifiant on peut les catégoriser selon trois formes. La première regroupe des comportements se manifestant dans le cadre de relations directes entre l'agresseur et la victime (agressions physiques, verbales, railleries ou moqueries). La deuxième rassemble un ensemble de stratégies sociales indirectes (diffusion de rumeurs ou organisation de l'isolement social d'une personne). Ce sont des stratégies sophistiquées ayant pour finalité de nuire à autrui sans être identifié (ou difficilement), par l'intermédiaire de pairs (Crick

& Grottpeter, 1996). Ces deux premières catégories ont fait l'objet en un premier temps de l'essentiel des recherches avant de régresser au profit d'une troisième dont l'apparition est due à l'explosion de l'utilisation des nouveaux supports de communication que sont le téléphone portable et l'ordinateur (Blaya, 2015). Dans la littérature sont alors apparus de nouveaux termes pour la désigner : *Internet bullying*, *electronic bullying*, *cyber bullying* ou *online harassment* (Williams & Guera, 2007 ; Kowalski & Limber, 2007 ; McGuinness, 2007 ; Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007 ; Kubizewski *et al.*, 2013) (**voir l'article de Blaya dans ce numéro thématique**).

Une question importante doit être posée quant aux relations entre le harcèlement conventionnel (direct et indirect) et le cyberharcèlement : « y a-t-il conservation des statuts quand les enfants sont impliqués dans les deux à la fois ? » En France, Blaya (2013) trouve une convergence significative alors que Kubizewski *et al.* (2015) relèvent que les pourcentages de jeunes impliqués à la fois dans le harcèlement conventionnel et le cyberharcèlement n'est pas significatif. On ne peut pas malgré tout oublier que le cyberharcèlement représente une possibilité pour certains agresseurs de prolonger leurs stratégies d'intimidation scolaire conventionnelle directe et indirecte.

TYPOLOGIES INDIVIDUELLES

La typologie classique souvent utilisée dans les recherches distingue quatre statuts dans les relations de harcèlement : les « agresseurs purs » (*bullies only*), les « victimes pures » (*victims only*), les « agresseurs victimes » (*bully-victims*) et les élèves échappant à ces relations (neutre). Cette typologie, trop globale, a été affinée par de nombreuses recherches qui ont montré qu'il existait des sous-catégories en particulier pour « les agresseurs » et « les victimes » (Galand *et al.*, 2009).

Il semble exister différents types d'agresseurs. Olweus (1978) distingue les agresseurs actifs des agresseurs passifs. Les premiers sont à l'initiative des pratiques de harcèlement. Ils jugent la violence comme une stratégie souvent gagnante dans le jeu social. Ils recherchent dans leurs relations avec leurs pairs une position dominante et souvent humiliante. Ils témoignent d'un détachement émotionnel par rapport à leurs actes ainsi qu'une absence de remord. Leur moralité est de type instrumentale et empreinte d'un très fort narcissisme. Ils sont dans le déni quant à leur responsabilité dans les conséquences psychologiques de leurs agissements sur les victimes. Leur tableau clinique peut évoquer celui de la personnalité psychopathique. Les agresseurs passifs sont pour leur part des « suiveurs ». Ils sont très rarement à l'initiative du harcèlement. Ils apparaissent comme un groupe hétérogène.

Plus précisément (**voir l'article de Tolmatcheff, Galand et Roskam dans ce numéro thématique**), les harceleurs peuvent témoigner d'un déficit dans leurs compétences sociales (approche « déficitaire ») ou au contraire témoigner d'une intelligence stratégique leur permettant de manipuler à leur profit les

situations sociales (approche « stratégique »). Le débat entre les partisans de l'approche « déficitaire » et de l'approche « stratégique » est loin d'être clos. Il est possible qu'elles ne soient pas contradictoires. Ces deux approches renvoient aussi à la distinction faite par Crick et Dodge (1996) entre agressivité réactive et agressivité proactive. Par ailleurs une correspondance entre « déficitaire » et « harceleurs-victimes », d'une part, et entre « stratégique » et « harceleurs purs » d'autre part, est tout à fait défendable (Galand & Baudoin, 2015). Cette distinction est importante au regard du contenu des programmes anti-harcèlement dans le cadre scolaire.

Olweus (1978) distingue aussi deux catégories de victimes, l'une qualifiée de « passive » et l'autre d'« active ». Les victimes passives sont des enfants ou des adolescents timides, solitaires et souvent chétifs quand il s'agit de garçons. Ils témoignent d'un manque de confiance en eux et d'une mauvaise estime d'eux-mêmes. Ils sont des « proies » faciles en particulier pour les agresseurs actifs. Ils manifestent un syndrome anxio-dépressif associé souvent à des phobies scolaires et dans certains cas à une dérive suicidaire. Les victimes actives, dénommées parfois « provocatrices », agissent comme des architectes de leur statut. Elles semblent tirer de leur situation des bénéfices secondaires. Cette typologie binaire a aussi été affinée par des recherches ultérieures.

Le statut neutre concerne des enfants « rescapés » du harcèlement. Il s'agit d'un groupe hétérogène d'enfants et d'adolescents qui présentent malgré cela des points communs quant à leurs stratégies d'ajustement social ou de *coping* avec leurs pairs qui semblent les protéger du harcèlement (Scholte *et al.*, 2007). Ils témoignent de compétences efficaces d'intégration à un groupe de pairs en intériorisant leurs normes et leurs coutumes avec pour conséquence une protection contre les harceleurs (Lodge & Feldman, 2007). Ils savent en particulier tisser des liens d'amitié (Hodges *et al.*, 1997) qui sont aussi protecteurs contre les problèmes internalisés (Holt & Espelage, 2005). Mais ces enfants et adolescents, bien que ne subissant pas personnellement le harcèlement, participent à celui-ci en tant que témoins ce qui n'est pas sans conséquences sur l'ampleur de la gravité de la souffrance des victimes.

LE CERCLE INFERNAL DU HARCÈLEMENT SCOLAIRE : LE RÔLE DES TÉMOINS

Le harcèlement s'inscrit dans les relations sociales. Il est souvent présenté comme une relation duale entre agresseur et victime. En fait son contexte social doit être élargi aux complices et aux personnes témoins et observatrices du harcèlement. À cet égard, Olweus évoque le « cercle du harcèlement ». Il est représenté schématiquement sur la figure 1.

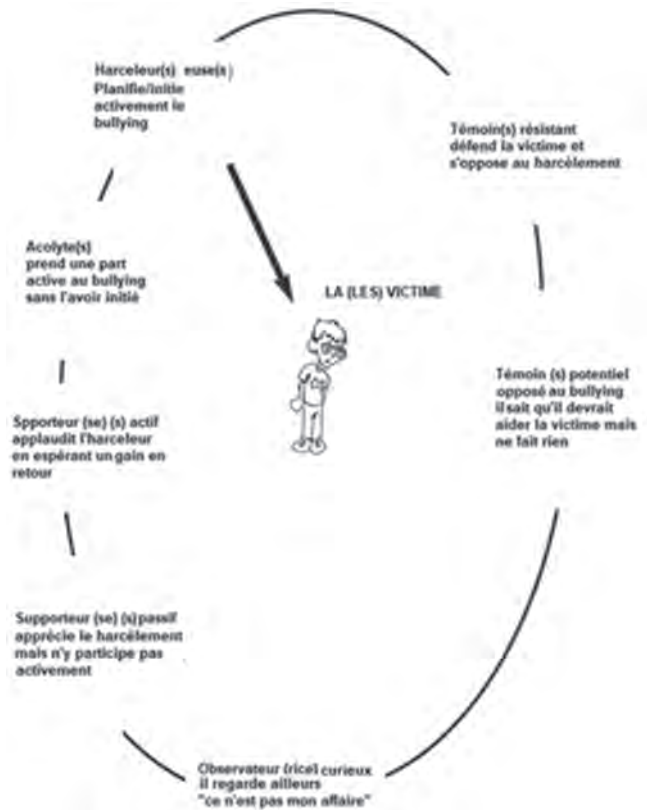


Figure 1.

Le cercle du bullying (adapté de Dan Olweus)

Ce cercle que l'on peut qualifier d'inférieur, montre à quel point le harcèlement s'opère dans un contexte social élargi dans lequel un grand nombre d'acteurs interagissent. D'autres rôles que ceux d'agresseur et de victime sont déterminants dans le devenir des situations de harcèlement. Ces dernières dans la plupart des cas, en milieu scolaire, surviennent devant des témoins. Il s'agit des acolytes qui agissent de concert avec l'agresseur, des supporteurs actifs ou passifs qui prennent parti pour l'agresseur, de l'observateur curieux qui s'en désintéresse, du témoin désapprobateur et inactif, du témoin résistant qui prend parti activement pour la victime. Du jeu de cette dynamique complexe va dépendre la gravité des conséquences quant à la santé physique et psychologique des victimes. L'attitude des témoins a une influence prépondérante sur la santé mentale et physique de la victime (**voir l'article de Kubiszewski dans ce numéro thématique**). Les témoins peuvent adopter des comportements de défense de l'élève ciblé, observer passivement ou encore soutenir et encourager l'auteur du harcèlement. Mais le comportement des témoins est souvent favorable à l'agresseur accentuant alors la détresse de la victime.

LES INTERVENTIONS OU « QUE FAIRE CONTRE LE HARCÈLEMENT ? »

Comme déjà souligné, les situations de harcèlement peuvent être considérées comme des formes particulières d'interactions sociales entre plusieurs acteurs. Leur émergence est favorisée par la convergence des caractéristiques personnelles de certains élèves (en particulier les harceleurs et les victimes) et les modes de fonctionnement (ou dysfonctionnement) des contextes scolaires qui créent un terreau plus ou moins favorable à son développement. Pour être efficace, leur prévention et leur traitement doit donc se mettre en place à travers une démarche globale (systémique) mobilisant l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire. Parmi ces derniers, les enseignants ont évidemment un rôle très important à jouer. Les jugements qu'ils portent sur les situations de harcèlement déterminent leurs comportements à cet égard. Ils ont souvent tendance à les considérer comme un problème disciplinaire et à minimiser ses conséquences sur les victimes dans les situations jugées bénignes, par exemple, comme les moqueries répétées à l'égard d'un élève qui sont très souvent traitées comme des gamineries entre enfants. Une étude conduite auprès d'un échantillon de 1547 adultes, personnels de 75 écoles primaires, de 20 collèges et lycées et de 14 établissements post-secondaires, conclut qu'à tous les niveaux, les adultes sous-évaluent les prévalences des élèves et étudiants impliqués dans des situations de harcèlement. Il apparaît aussi que le meilleur prédicteur de la réussite des stratégies de prévention est la culture vis-à-vis du harcèlement construite par l'équipe pédagogique avec ses propres expériences. L'équipe panachera alors des réponses disciplinaires et pédagogiques d'une manière empirique dans la plupart des cas (Bradshaw & Sawyer, 2007).

Olweus (1993, 1994), en Norvège, est le premier à avoir conçu et testé un « whole-school anti bullying program » de prévention et de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire. Il n'est pas conçu comme un algorithme avec des recettes clé en main mais comme un cadre souple à la disposition des établissements qui laisse une grande place à l'imagination et à la créativité pédagogique des équipes enseignantes.

Par un engagement actif des équipes pédagogiques et des élèves, ce programme a pour finalité de créer un contexte scolaire encourageant très activement les comportements prosociaux en créant un climat social favorisant le bien-être des élèves. Il s'agit d'une sorte de rempart face au harcèlement, reposant sur la prosocialité des relations interpersonnelles. Les enseignants doivent adopter collectivement une attitude pédagogique dite « démocratique » qui panache une demande ferme du respect des règles et une empathie empreinte de sollicitude.

L'impact sur la qualité des interactions personnelles d'un groupe de travail coopératif ou d'une classe coopérative, avec des agresseurs, des victimes et des témoins du harcèlement a été évalué dans certaines recherches (Fontaine & Jacques, 1997). Par exemple, Cowie et Berdondini (2001) ont utilisé la

technique du Rappel des Processus Interpersonnels qui donne l'opportunité aux élèves d'explorer leurs propres sentiments et leurs actions. Les agresseurs et les victimes témoignent dans ces expériences de modifications comportementales qui vont clairement dans le sens d'une meilleure prosocialité. Elles visent à remplacer au sein des élèves la culture de la domination par celle de la convivialité et du respect (Ertesvag & Vaaland, 2007). Ces exemples d'expériences pédagogiques montrent à quel point l'école ne peut combattre le harcèlement qu'en étant à la fois un lieu d'instruction et de socialisation.

Dans le même esprit une autre expérience conduite en Finlande (Garandeau *et al.*, 2014 ; Salmivalli *et al.*, 2013) est particulièrement intéressante (**Voir l'article de Garandeau et Salmivalli dans ce numéro thématique**). Il s'agit du programme anti-harcèlement KiVa, créé en 2006 sous l'égide du ministère de l'Éducation finlandais. KiVa intègre le fait que les élèves témoins (cercle infernal du harcèlement) jouent un rôle essentiel dans les dynamiques des situations de harcèlement. Appliqué dans la plupart des établissements scolaires de ce pays, il semble donner des résultats très positifs (Garandeau *et al.*, 2014a) quant à la baisse des comportements de harcèlement et à l'augmentation de l'empathie pour les victimes et donc à l'amélioration de leur bien-être.

Si la mise en place de ce type de programmes systémiques est porteuse d'espoir, il convient malgré tout de remarquer que les effets positifs sont loin d'être toujours observés dans tous les établissements dans lesquels ils ont été mis en œuvre. Dans une méta-analyse, Smith et ses collègues (Smith *et al.*, 2004) ont analysé les conséquences de la mise en place de 14 programmes systémiques, évalués selon un protocole respectant un minimum de contraintes expérimentales. Les résultats impressionnants, publiés par Olweus (1993), ne semblent pas généralisables. Ils ne sont en effet pas retrouvés dans la plupart des cas ou à un niveau beaucoup moins convaincant. Il est possible, voire probable, que la même observation sera faite dans l'avenir avec le programme KiVa s'il est mis en place dans d'autres pays que la Finlande.

Plusieurs explications sont évoquées par Smith *et al.* (2004). L'une mérite une attention particulière. La réussite de ces programmes est surtout avérée dans les pays scandinaves. Ces derniers sont pionniers dans la lutte et la prévention du harcèlement scolaire et dans le développement du bien-être des élèves. La qualité de leur système éducatif crée de très bonnes conditions humaines, matérielles et organisationnelles pour la mise en place des programmes systémiques. Par ailleurs les sociétés scandinaves témoignent d'une très forte sensibilité à la question du harcèlement et les équipes pédagogiques ont un sentiment très élevé de responsabilité sur cette question envers leurs élèves. Ainsi la question de l'application de tels programmes ne peut pas être posée uniquement sur un plan technique. Les aspects culturels, nationaux et la sensibilité des acteurs au sein des établissements apparaissent comme des facteurs déterminants de réussite ou d'échec dans l'efficacité de ces programmes.

CONCLUSION

Les problèmes posés par le harcèlement n'ont rien d'anodin. L'OMS les a classés de par leurs conséquences physiques et psychologiques sur les victimes, comme « problèmes majeurs de santé publique ». S'il relève des phénomènes de violence, le harcèlement présente des caractéristiques tout à fait particulières. La première est sa généralité. Il est observé dans tous les groupes humains quels que soient l'âge et le niveau culturel. La deuxième est l'observation que les conséquences sur les victimes sont identiques quels que soient leur âge et leurs niveaux culturels. Elles développent un syndrome anxio-dépressif plus ou moins grave selon l'intensité et le contexte du harcèlement subi. Enfin la troisième caractéristique est sa banalité. Loin de relever de la justice et de la délinquance, la très grande majorité des comportements de harcèlement sont perpétrés par des gens communs plus ou moins conscients des conséquences qui peuvent être très graves, de ces petits agissements répétés sur autrui tels qu'une simple moquerie. Alors avon-nous tous été, sommes-nous actuellement ou susceptibles de l'être dans l'avenir et dans certains contextes, des harceleurs ou des victimes ?

RÉFÉRENCES

- Blaya, C. (2013). *Les Ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C., & Fartoukh, M. (2015). Digital uses, victimization and online aggression: A comparative study between primary school and lower secondary school students in France. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 285-300. doi 10.1007/s10610-015-9293-7.
- Bradshaw, C., & Sawyer, A. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between student and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382.
- Brownell, C., Iesue, S., Nichols, S., & Svetlova, M. (2013). Mine or Yours? Development of sharing in Toddlers in Relation to Ownership Understanding. *Child Development*, 84(3), 906-920.
- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36(1), 113-149.
- Cowie, H., & Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Interaction*, 11, 517-530.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Developmental psychopathology*, 8, 367-380.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Decety, J., & Ickes, W. (2009). *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge : MIT Press.

- Dunfield, K., Kuhlmeier, V.A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16, 227-247.
- Englander, E. (2007). Is bullying a junior hate crime? Implications for interventions. *American Behavioral Scientist*, 51, 205-212.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed, Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New-York : Owl Books, Henry Holt and Company.
- Erstesvag, S., & Vaaland, G. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of The Respect Program. *Educational Psychology*, 27, 713-736.
- Farrell, A.D., Thompson, E., & Mehari, K.R. (2017). Dimensions of peer influences and their relationship to adolescents' aggression and other problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1351-1369.
- Fontaine, R., & Jacques, S. (1997). L'efficacité pédagogique de l'alternance « classe coopérative – classe hiérarchique » avec les élèves opposants et démotivés. *Apprentissage et Socialisation*, 18, 89-99.
- Fontaine, R. (2008). Violence et intimidation : le bullying. In B.H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, & G. M. Tarabulsy, (Eds.), *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales*. Presses Universitaires du Québec, 57-82.
- Freud, S. (1923/2015). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Galand, B., & Baudouin, N. (2015). Qu'est-ce qui anime les auteurs du harcèlement : pouvoir, déviance, détresse, protection ou compensation ? In C. Beaumont, B. Galand, & S. Lucia, (Eds.), *Les Violences en milieu scolaire : définir, prévenir et agir*. Laval : Presses de l'Université de Laval, 49-67.
- Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-56.
- Garandeau, C.F., Lee, I.A., & Salmivalli, C. (2014a). Differential effects of the KiVa antibullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 44-50.
- Garandeau, C.F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014b). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 981-991.
- Geraci, A, Surian, L. (2011). The developmental roots of fairness: Infants' reactions to equal and unequal distributions of resources. *Developmental Science*, 14, 1012-1020.
- Goodenough, F.L. (1931). *Anger in young children*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Hodges, E.V., Malone, M.J., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Holt, M., & Espelage, D. (2005). Peer victimization among adolescents: A preliminary perspective on the occurrence of sexual harassment, dating violence, and bullying victimization. In K. Kendall, & S. Giacomini (Eds.), *Victimization of children and youth: Patterns of abuse, response strategy*. Kingston, NJ : Civic Research Institute, 13-16.
- Hume, D. (1740/2015). *Traité de la nature humaine*. Paris : Flammarion.
- Kemper, T.D. (1987). How many emotions are there? Wedding in the social and the autonomic components. *American Journal of Sociology*, 93(2), 263-289.

- Kindelberger, C., Van Zwieten, J., & Branje, S.J.T. (2006). Place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence. In A. Florin, & P. Vrignaud (Eds.), *Les Effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : PUR, 147-163
- Kowalsky, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, S22-S30.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does Cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior, 43*, 49-57.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale, 39*(2), 77-84.
- Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires. *Pratiques psychologiques, 22*(3), 205-219.
- Landy, S., Peters, R.D. (1992). Toward an understanding of a developmental paradigm for aggressive conduct problems during the preschool years. In R. Peters, R. McMahon, & V. Quinsey (Eds), *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1-30.
- Lodge, J., & Feldman, S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian. *British Journal of Developmental Psychology, 25*, 633-642.
- McGuinness, T. (2007). Dispelling the myths of bullying. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 45*, 19-22.
- Olson, K., & Spelke, E. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition, 108*(1), 222-231.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC : Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin, 86*, 852-875.
- Olweus, D. (1990). Bullying among school children. In K. Hurrelmann, & F. Lösel (Eds), *Health hazards in adolescence*. Berlin : De Gruyter, 259-298.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in Schools: What We Know and What We Can Do*. Londres : Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1170-90.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Boulder : Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Olweus, D. (1999a). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: a Cross National Perspective*. New York : Routledge, 7-27.
- Platon. (1992). *La République (Livre V)*. Paris : Galimard.
- Rousseau, J.J. (1762/2009). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haatja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa anti-bullying program in Finland. *European Psychologist, 18*, 79-88.
- Scholte, R., Engels, R., Overbeek, G., Kemp, R., & Haselager, G. (2007). Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustment in Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 217-228.

- Smith, J.D., Schneider, B.H., Smith, P.K., & Anadiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of “onset” of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9(1), 8-23.
- Tremblay, R.E., Nagin, D., Séguin, J.R., Zoccolillo, M., Boivin, M., Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., & Côté, S.M. (2018). Developmental Origins of Chronic Physical Aggression: A Bio-psycho-social Model for the Next Generation of Preventive Interventions. *Annual Review of Psychology*, 69, 383-407. doi: 10.1146/annurev-psych-010416-044030.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294.
- Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health Care*, 41, S14-S21.
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only. *Journal of Adolescent Health*, 41, S51-S58.