

Master of Arts (MA) en Sciences et Pratiques de l'Éducation

Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Lausanne

**La compétence perçue, la perception de gravité et la nature des
interventions des enseignant·e·s de l'école obligatoire concernant le
harcèlement scolaire, ainsi que les facteurs qui pourraient les
influencer**

Auteure : Sarah Zerika

Sous la direction de : Marjorie Valls

Membre du jury : Bruno Suchaut

Lausanne, octobre 2021

Remerciements

D'abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire pour sa précieuse aide, ses relectures précises, sa disponibilité et ses explications. Ce suivi a été d'une grande valeur dans le cadre de ma formation. Je remercie également M. Suchaut d'avoir accepté d'évaluer ce travail et de faire partie du jury. De plus, je suis reconnaissante pour le soutien de mes proches tout au long de ma formation et de ce mémoire. Je tiens aussi à remercier tou·te·s les enseignant·e·s volontaires qui ont eu la gentillesse de répondre au questionnaire durant leur temps libre. Finalement, je suis reconnaissante pour les enseignements, méthodes et conseils que mes différent·e·s formateur·trice·s ont partagés durant mes cours et stages, participant ainsi grandement à mon devenir d'abord d'enseignante en primaire puis de future chercheuse.

Table des matières

1	Introduction	5
2	Partie théorique	6
2.1	Le harcèlement scolaire	6
2.1.1	Définition	6
2.1.2	Les formes ou types de harcèlement scolaire	7
2.1.3	Le contexte suisse	8
2.2	Les écoles face au harcèlement scolaire	12
2.3	Les élèves face au harcèlement scolaire	14
2.3.1	Conséquences sur les élèves victimes et leurs stratégies	14
2.3.2	Conséquences sur les élèves témoins.....	15
2.3.3	Conséquences sur les élèves auteur·e·s	16
2.4	Les enseignant·e·s face au harcèlement scolaire	17
2.4.1	La compétence perçue des enseignant·e·s à intervenir dans des situations de harcèlement scolaire.....	18
2.4.2	Les stratégies d'intervention auto-rapportées par les enseignant·e·s	18
2.4.3	La formation des enseignant·e·s	21
3	Problématique	22
4	Méthodologie	24
4.1	Échantillon	24
4.2	Instrument de mesure	25
4.3	Analyse des données	28
4.3.1	Partie quantitative : compétence et gravité perçues	28
4.3.2	Partie qualitative : stratégies d'intervention auto-rapportées.....	29
5	Résultats et Discussion	31
5.1	Résultats quantitatifs	31
5.1.1	Compétence perçue	31
a)	Compétences perçues pour les formes ouvertes et cachées	33
b)	Compétence perçue pour chaque type de harcèlement selon la forme ouverte et cachée	

c)	Discussion des résultats relatifs aux compétences perçues.....	37
5.1.2	Gravité perçue	38
a)	Gravité perçue des formes ouvertes et cachées.....	39
b)	Gravité perçue pour chaque type de harcèlement selon la forme ouverte et cachée ..	40
c)	Discussion des résultats relatifs à la gravité perçue.....	44
5.2	Résultats qualitatifs : stratégies interventions auto-rapportées	48
5.2.1	Interventions dans les formes ouvertes de harcèlement scolaire	49
5.2.2	Interventions dans les formes cachées de harcèlement scolaire	51
5.2.3	Discussion des résultats relatifs aux stratégies d'interventions auto-rapportées ...	53
6	Conclusion	56
7	Références bibliographiques	60
8	Annexes.....	65
8.1	Annexe 1 : Questionnaire pour les enseignant·e·s en primaire	65
8.2	Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignant·e·s en secondaire	75
8.3	Annexe 3 : Catégorisation des interventions	78

Liste des tableaux

Tableau 1 - Caractéristiques de l'échantillon total (effectifs, moyennes et écart-types).	24
Tableau 2 - Catégories relatives aux années d'expérience de l'échantillon total.	25
Tableau 3 - Catégories d'intervention utilisées pour coder les réponses des participant·e·s.	30
Tableau 4 - Matrice des corrélations entre les compétences perçues dans six types de harcèlement.	32
Tableau 5 - Effets multivariés significatifs des compétences perçues et interactions.	34
Tableau 6 - Effets multivariés significatifs de la gravité perçue et interactions.	41

Liste des figures

Figure 1 - Catégories d'intervention (HBQ ; Bauman et al., 2008 ; Rigby, 2012).	20
Figure 2 - Vignettes présentant des situations de différents types et formes de harcèlement scolaire.	27
Figure 3 - Moyennes de compétence perçue à gérer la situation selon le type de harcèlement scolaire.	31
Figure 4 - Interaction entre les compétences perçues et la formation continue (oui vs. non).	34
Figure 5 - Interaction entre les compétences perçues du type verbal et le genre.	35
Figure 6 - Interaction entre les compétences perçues du type social et la formation continue (oui vs. non).	36
Figure 7 - Moyennes de gravité perçue de la situation selon le type de harcèlement scolaire.	38
Figure 8 - Effet inter-sujet du degré sur la gravité perçue des formes de harcèlement scolaire.	40
Figure 9 - Interaction entre la formation continue (oui vs. non) et la gravité perçue du type verbal.	41
Figure 10 - Interaction entre la gravité perçue du cyber-harcèlement et du type physique, le genre et la formation continue (oui vs. non).	43
Figure 11 - Interaction entre la gravité perçue du cyber-harcèlement et du type physique, le degré et la formation continue (oui vs. non).	43
Figure 12 - Effet inter-sujet du degré sur la gravité perçue du type social.	44
Figure 13 - Fréquence moyenne d'apparition des différentes stratégies d'intervention de façon globale.	48
Figure 14 - Fréquences des stratégies d'intervention dans des formes ouvertes de harcèlement scolaire.	50
Figure 15 - Intervention des enseignant·e·s dans les formes ouvertes de harcèlement scolaire.	50
Figure 16 - Fréquences des stratégies d'intervention pour les formes cachées de harcèlement scolaire.	52
Figure 17 - Intervention des enseignant·e·s dans des formes cachées de harcèlement scolaire.	52

1 Introduction

Ce travail porte sur la thématique du harcèlement scolaire qui est définie par l'exposition d'un·e élève, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves (Olweus, 1999). Cette problématique toucherait environ 10% des élèves de l'école obligatoire dans le canton de Vaud (Lucia et al., 2018a), et aurait des conséquences sur leur scolarité (Kubiszewski, 2016 ; Romano, 2015). Pour faire face à ce phénomène, un programme de prévention basé sur la méthode de préoccupation partagée (Quartier & Bellon, 2020) a été mis en place dans de nombreux établissements du canton de Vaud ces dernières années. Dès lors, il semble intéressant d'étudier **la compétence perçue, la perception de gravité et la nature des interventions des enseignant·e·s de l'école obligatoire concernant le harcèlement scolaire, ainsi que les facteurs qui pourraient les influencer.**

Pour répondre à ces questions, différents aspects du sujet seront développés, tels que ses caractéristiques et les formes qu'il peut prendre, la formation des enseignant·e·s, leur perception de la gravité des situations ainsi que leur perception de compétence à intervenir face au harcèlement scolaire. Nous allons ainsi examiner la littérature sur le harcèlement scolaire pour aboutir à des questions de recherche plus spécifiques et des hypothèses. L'étude présentée dans ce travail sera menée auprès d'enseignant·e·s du primaire et du secondaire. Les données seront analysées et les résultats obtenus seront discutés au vu de la littérature scientifique. Des hypothèses explicatives seront proposées, tout en évoquant les limites de notre travail ainsi que des perspectives pour la recherche et la pratique en conclusion.

2 Partie théorique

2.1 Le harcèlement scolaire

2.1.1 Définition

Le harcèlement scolaire désigne une forme particulière de violence entre élèves. Les premières études émergent dans les années septante en Scandinavie (Olweus, 1978 cité par Hymel & Sweater, 2015), puis s'élargissent à l'international. Nous pouvons constater l'utilisation de différents termes selon la conceptualisation prise comme référence. Par exemple, Olweus (1999) utilise le terme *school bullying* qui met l'accent sur l'action et les acteurs du phénomène, tandis que d'autres auteur·e·s lui préfèrent celui de *school mobbing* (Bellon & Gardette, 2016). En France, l'expression « harcèlement entre élèves » a été choisie, tandis qu'en Espagne ou au Canada il est question « d'intimidation » (Bellon & Gardette, 2019). Pour le présent travail, nous utiliserons le terme de « harcèlement scolaire » pour aborder ce phénomène.

Selon la conceptualisation d'Olweus (1999 cité par Bellon & Gardette, 2019), le harcèlement scolaire est défini comme une conduite intentionnellement agressive :

Un élève est victime de violence [...] lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves [...] . 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 (p. 11).

Ce concept est caractérisé par plusieurs éléments qui font consensus entre les chercheur·euse·s (Bellon & Gardette, 2019 ; Nicolaidis et al., 2002), à savoir : 1) la répétition d'actions négatives ; 2) la durée ; et 3) le rapport de force disproportionné avec une incapacité pour celui/celle qui le subit de se défendre par lui-même/elle-même. A l'inverse, il est intéressant de relever qu'il existe d'autres caractéristiques de définition qui font débat dans la littérature. Bellon et Gardette (2019) en citent trois : 1) les rôles respectifs à attribuer au groupe et à l'individu dans la situation ; 2) les profils d'auteur·e·s ; et 3) l'intentionnalité.

Selon Bellon et Gardette (2019), le premier point de divergence oppose les deux théoriciens historiques du harcèlement, que sont Pikas et Olweus. Ces auteurs indiquent que Pikas a une vision du harcèlement scolaire contextuelle et environnementale en considérant qu'il est toujours un phénomène de groupe. Dans cette approche, le terme *mobbing* (i.e., intimidation) est utilisé afin

de « désigner la violence d'un groupe à l'encontre d'individus incapables de se défendre » (Bellon & Gardette, 2019, p. 13). A l'inverse, ces mêmes auteurs suggèrent que l'approche proposée par Olweus est plus individuelle car elle ne met pas les mécanismes de groupe au centre du phénomène : ceux-ci sont davantage considérés comme un facteur aggravant des comportements violents. Le deuxième élément de débat porte sur l'existence ou non de profils types d'élèves auteur·e·s. En effet, Olweus (1997, cité par Bellon & Gardette, 2019) a décrit un profil type avec une faible empathie, une impulsivité et de l'agressivité envers les adultes qui serait surreprésenté dans la criminalité future. Bellon et Gardette (2019) soulignent que Pikas ou Rigby estimaient que cette représentation caricaturale serait un frein à la compréhension du harcèlement scolaire. Catheline (2015) nuance ce propos en montrant que les profils d'élèves auteur·e·s et victimes à l'école peuvent avoir des similitudes, telle qu'une forme de vulnérabilité psychique avec une difficulté à nommer et réguler leurs émotions ainsi que celles des autres. Finalement, le troisième point de divergence concerne l'intentionnalité du harcèlement. Certains auteurs définissent le harcèlement scolaire avec « une volonté consciente et délibérée de blesser quelqu'un et de le mettre en état de stress » (Tattum & Tattum, 1992 cités par Bellon & Gardette, 2019, p. 16). Toutefois, Bellon et Gardette (2019) expliquent que l'intentionnalité reste une hypothèse et un choix arbitraire sans dispositif permettant d'observer si l'attribution est interne (i.e., acte volontaire) ou externe (i.e., contexte qui pousse à un acte).

2.1.2 Les formes ou types de harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire peut prendre différentes formes, qui sont généralement catégorisées selon différentes typologies en fonction des auteur·e·s. Catheline (2008) différencie trois types de harcèlement qui ne sont pas exclusifs les uns des autres. Elle distingue les brutalités physiques, les violences verbales et les exclusions (Catheline, 2018) : le harcèlement scolaire est alors « direct » (e.g., moqueries, coups, insultes, dégradations matérielles) ou « indirect » (e.g., rumeurs, isolement). De plus, elle décrit le cas particulier du cyber-harcèlement qui combine plusieurs formes de violence et ne s'arrête pas aux portes de l'école (Catheline, 2008, 2018). Romano (2019), quant à elle, différencie des registres qui sont toujours associés à une dimension de violence psychologique. Elle distingue les registres moral, physique, sexuel, matériel et virtuel. Ce processus maltraitant qu'est le harcèlement scolaire peut recouvrir des actions négatives directes et/ou indirectes.

Selon d'autres auteur·e·s (Craig et al., 2011 ; Hymel & Swearer, 2015), le harcèlement scolaire peut être physique (e.g., coups), verbal (e.g., moqueries, surnoms), relationnel ou social (e.g., isolation, mise à l'écart du groupe, rumeurs), incluant également le cyber-harcèlement (e.g., réseaux sociaux, messages). Ces types de harcèlement scolaire sont séparés par Byers et al. (2011) en deux grandes catégories que sont le harcèlement caché (i.e., *covert*) et le harcèlement ouvert (i.e., *overt*). Selon cette catégorisation, le harcèlement ouvert correspond aux formes visibles qui sont principalement physiques et verbales. Le harcèlement caché, quant à lui, correspond à un comportement agressif et répété qui n'est pas perçu par les adultes, pouvant inclure des propagations de rumeurs ou des tentatives d'exclusion sociale d'un·e autre élève (Byers et al., 2011).

Enfin, Melioli et al. (2015) ont précisément étudié le cyber-harcèlement. Ils le définissent comme un type de harcèlement par Internet pouvant consister en des propos menaçants, dégradants ou injurieux. De plus, il peut s'accompagner d'une diffusion d'images de la victime se trouvant dans des situations embarrassantes ou dégradantes. Il peut avoir lieu, entre autres, sur des messageries instantanées, des sites web ou des réseaux sociaux (e.g., Facebook). A travers leur étude, ces auteurs ont pu montrer que la fréquence du cyber-harcèlement était positivement corrélée à la fréquence du harcèlement physique ou verbal. Il existerait donc une forte association entre certains types de harcèlement scolaire et le harcèlement ayant lieu sur internet.

2.1.3 Le contexte suisse

Quelques chiffres concernant le phénomène du harcèlement scolaire sont disponibles pour la Suisse. En effet, des enquêtes et études ont été réalisées dans différents cantons (e.g., Vaud, Genève, Neuchâtel, Valais, Berne). De plus, différents projets pilotes et programme de lutte ont été mis en place depuis quelques années. Les résultats d'une enquête PISA (Erzinger et al., 2019) indiquent une augmentation du phénomène entre 2015 et 2018 chez les élèves de 15 ans. En 2018, 13% des jeunes avaient déclaré faire l'objet de moqueries de la part d'autres élèves, contre 11% en 2015. De plus, 11% des élèves interrogés indiquent avoir été victimes de diffusion de rumeurs à leur encontre par d'autres élèves au moins quelques fois par mois au cours de l'année précédant l'enquête (contre 7% en 2015). Une autre augmentation notable concerne les agressions physiques, le pourcentage des élèves victimes passant de 3% à 7% entre 2015 et 2018. Il apparaît également que les jeunes se sentaient plus souvent menacés, les réponses « quelques fois par mois » et « au moins une fois par semaine » ayant été choisies par 7% des élèves en 2018 (contre 3% en 2015).

A. Le canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, des études sur la violence chez les jeunes ont été réalisées (Lucia et al., 2018a). De plus, le harcèlement scolaire a pu faire l'objet de travaux de mémoires, notamment à la Haute École Pédagogique Vaud (e.g., Cadir & Elbekachi, 2017). Duperrex et Ruiz (2012) ont également réalisé certains constats sur le phénomène et concluent que de « gros défis nous attendent encore dans le canton de Vaud pour mieux prévenir le harcèlement et de manière générale, la violence à l'école » (p. 33). L'enquête sur le harcèlement scolaire menées par Lucia et al. (2018a) portait sur des jeunes ayant été victimes et auteur·e·s de harcèlement « traditionnel » répété (i.e., au moins une fois par semaine) au cours des 12 mois précédents. Les données de ce rapport indiquent d'abord que 8,30% des jeunes en école professionnelle déclaraient avoir été victimes de harcèlement (contre 6,90% des jeunes gymnasien·ne·s). Près de 4% des jeunes en formation post-obligatoire déclaraient avoir commis au moins un acte de harcèlement répété, et 1% à 2% avoir commis du cyber-harcèlement. En revanche, la proportion de victimes de cyber-harcèlement s'élevait à 4,10% en école professionnelle (contre 1,70% au gymnase). Dans ce contexte, le canton de Vaud a décidé de fournir aux établissements scolaires des outils permettant aux enseignant·e·s de mieux intervenir dans les situations de harcèlement scolaire. L'unité Promotion de la Santé et Prévention en milieu Scolaire (PSPS), en concertation avec la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO) et en collaboration avec d'autres départements, propose des formations et accompagnements d'équipes sur le thème « *Harcèlement-intimidation et violences entre élèves : prévention en milieu scolaire* » avec une méthode permettant au personnel d'un établissement d'intervenir dans ces situations (État de Vaud, s.d.).

Ce dispositif est présenté par Quartier et Bellon (2020). Il propose des interventions auprès des auteur·e·s afin de les faire changer de posture et un accompagnement de l'élève cible afin de l'aider à sortir de sa posture de victime. Selon ces mêmes auteurs, cette méthode nécessite une équipe de professionnel·le·s spécifiquement formé·e·s et consiste en quatre grandes phases d'intervention : 1) une première rencontre avec la victime ; 2) une série de rencontres individuelles avec chacun·e des auteur·e·s présumé·e·s ; 3) d'autres rencontres avec l'élève victime ; 4) des rencontres de suivi. Ce modèle d'intervention est inspiré de la méthode Pikas. Quartier et Bellon (2020) ont apporté des modifications et ajouts au dispositif d'origine, qui sont les suivants : un renforcement des fondements théoriques avec la dimension mimétique du harcèlement par rapport au groupe de pairs ; un renforcement du travail en direction de l'élève victime ; un travail en

direction des parents de l'élève victime ; l'inscription de la méthode dans une certaine temporalité (e.g., une période de deux semaines maximum pour les entretiens avec les élèves auteur·e·s, suite à laquelle il peut y avoir un recours à d'éventuelles sanctions) ; et enfin une clarification sur la question des sanctions si l'approche non blâmante ne fonctionne pas dans une situation.

B. Le canton de Genève

A Genève, le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a mis sur pied un plan d'action et de prévention contre le cyber-harcèlement entre élèves obligatoire pour l'ensemble des établissements scolaires du canton. Il a été lancé officiellement par le DIP en 2016 et se compose de quatre mesures spécifiques (Cour des comptes République et canton de Genève, 2019). La première mesure du programme d'action a pour objectifs d'évaluer l'importance du phénomène et d'en apprécier l'évolution. Selon une première enquête, 6% des élèves étaient victimes de harcèlement (Gros, 2013). La seconde mesure consiste à former et sensibiliser les professionnel·le·s au sein de chaque établissement au phénomène du harcèlement scolaire. Cette formation concerne l'ensemble des enseignant·e·s des écoles primaires et une partie des enseignant·e·s du secondaire. La troisième mesure du plan d'action, « Agir en cas de harcèlement », permet le développement d'un protocole d'intervention pour chaque établissement. La dernière mesure a pour objectif de communiquer, d'informer et de sensibiliser un large public (i.e., professionnel·le·s, parents, élèves) aux situations de harcèlement scolaire et de cyber-harcèlement à l'aide de fiches d'information.

C. Le canton de Neuchâtel

Dans le canton de Neuchâtel, l'enquête sur le harcèlement scolaire réalisée par Lucia et al. (2018b) a notamment montré une situation préoccupante concernant le risque dépressif et suicidaire. En effet, les résultats indiquent que 65,90% des jeunes uniquement victimes de harcèlement scolaire rapportaient des symptômes dépressifs contre 13,70% des jeunes uniquement auteur·e·s. Bien que les proportions soient moindres, ces symptômes ont également été rapportés par plus d'un tiers des auteur·e·s/victimes et des jeunes n'étant « ni auteur·e·s/ni victimes ». De plus, les tentatives de suicides concernaient 29,40% de jeunes uniquement victimes et 26,60% des auteur·e·s/victimes de harcèlement « traditionnel » ou de cyber-harcèlement (en comparaison à 8,70% des jeunes « ni auteur·e·s/ni victimes » et 16,10% des jeunes uniquement auteur·e·s). Ce rapport montre également une augmentation du taux de victimes de harcèlement scolaire dans le canton de Neuchâtel, passant de 5% en 2010 à 8,40% en 2017 (au cours des 12 derniers mois) chez

les élèves de 11^{ème} année HarmoS. Parmi les jeunes interrogé·e·s, environ 5% ont admis avoir commis au moins une forme de harcèlement (e.g., donner des coups de pieds, exclure, ridiculiser, menacer ou harceler sexuellement) et 2,20% rapportaient être auteur·e·s de cyber-harcèlement (contre 5,10% de victimes).

Pour donner suite à ces résultats, le canton de Neuchâtel a mis en place un projet pilote dans le canton et un programme de lutte contre le harcèlement scolaire. Ce programme a été déployé (République et canton de Neuchâtel, 2019) avec pour objectifs de diminuer le harcèlement scolaire. Il vise à la fois la sensibilisation (e.g. risques suicidaires) et à fournir des outils de gestion de situations (e.g. communication). Il propose des activités de prévention à l'intention des élèves, des conférences d'information pour les enseignant·e·s et les parents, et des formations au sein des établissements scolaires.

D. Le canton du Valais

Les résultats d'une étude réalisée dans le canton du Valais par Piguet et al. (2013) indiquent que le harcèlement scolaire concernerait entre 5 % et 10 % des élèves de 7^{ème} et 8^{ème} années HarmoS. Bien que le climat scolaire soit considéré comme très bon par près de 95% des élèves, ces auteur·e·s relèvent la zone d'ombre qu'est le chemin de l'école. Cet « espace-temps » serait particulièrement à risque, car les résultats montrent que plus de 25% des élèves ont rapporté subir fréquemment des formes de harcèlement sur le chemin de l'école.

E. Le canton de Berne

Dans le canton de Berne, un programme a été mis en place par Alsaker et Valkanover (2012) pour des élèves en âge préscolaire, qui seraient déjà confrontés à des situations de harcèlement scolaire. Les auteurs indiquent qu'il a été développé en 1998 dans le but de permettre aux enseignant·e·s d'intervenir dans des situations de harcèlement scolaire. Il est basé sur de grands principes utilisés dans des nombreux programmes scolaires contre le harcèlement, ainsi que sur le développement de compétences sociocognitives. Un élément central de ce programme concerne le partage de connaissances et de supports entre les enseignant·e·s grâce à des groupes de soutien. De plus, des changements de pratiques en classe concernant le harcèlement scolaire et des discussions avec les élèves à ce sujet sont proposées. Finalement, le développement de compétences sociales est mis en avant. Alsaker et Valkanover (2012) soulignent ainsi l'intérêt d'étudier également ce phénomène à l'école primaire.

Ainsi, ces différentes études démontrent que ce phénomène concernait de nombreux élèves, du primaire comme du secondaire. En outre, elles suggèrent l'intérêt de travailler sur cette thématique, sachant les effets (i.e., à court, moyen ou long terme) que le harcèlement scolaire peut avoir sur les élèves, leurs compétences académiques et leur santé psychologique (Debarbieux, 2008 ; Piguet et al., 2013).

2.2 Les écoles face au harcèlement scolaire

Pour lutter contre les violences à l'école, la recherche suggère qu'il est fondamental de travailler sur le climat scolaire et le vivre-ensemble (Debarbieux & Moignard, 2016). En effet, une focalisation sur les problèmes de comportement ne serait pas suffisante, et il faudrait également adopter une démarche globale d'amélioration du climat scolaire impliquant l'établissement dans son entier. Dans une enquête réalisée dans le canton du Valais, Piguet et al. (2013) mettent en lumière des facteurs de protection liés à la pédagogie mise en œuvre comme les classes multi-âges ou des pratiques pédagogiques développant la coopération entre les élèves.

Les recherches décrivent plusieurs éléments qui participent à l'efficacité des programmes pour réduire le harcèlement. Selon Hoareau et al. (2017), les programmes les plus efficaces seraient ceux : 1) qui proposent une intervention ludique (e.g., jeux de rôles et vidéos) ; 2) qui impliquent les élèves, leurs parents et la communauté éducative ; 3) qui portent sur la prévention du harcèlement scolaire de façon globale plutôt que sur des dimensions spécifiques comme le cyber-harcèlement ou l'homophobie ; 4) qui permettent d'améliorer une compétence psychosociale (e.g., empathie) ; 5) qui ancrent les interventions sur une longue période ; et finalement 6) qui se focalisent sur l'aide aux victimes, tout en prenant en compte le rôle des témoins. Il est également important de relever que différentes stratégies d'intervention pour les élèves auteur·e·s de harcèlement scolaire peuvent être mises en place à l'école lors de programmes de prévention, comme un entraînement à l'empathie ou bien des contrats de comportement (Bauman et al., 2008).

Comme nous l'avons vu précédemment, le canton de Vaud a mis en place dans les écoles un programme d'intervention portant sur le harcèlement scolaire. Le programme KiVa, créé en 2006 en Finlande, est également intéressant. Garandeau et Salmivalli (2018) soulignent qu'il est utilisé dans 90% des établissements scolaires finlandais, et qu'il est mis en œuvre dans plusieurs pays comme l'Italie, les Pays-Bas ou encore le Pays de Galles. Selon ces auteurs, le programme KiVa entraînerait : 1) une baisse du harcèlement scolaire ainsi qu'une augmentation de l'empathie

pour les victimes ; 2) une baisse du niveau d'anxiété et de dépression chez les élèves ; et 3) une amélioration de la motivation, des résultats scolaires et de la perception des pairs. Il s'adresse à tou·te·s les élèves, avec une importance donnée à la place des élèves témoins dans ce phénomène. En effet, KiVa se base sur la conception du harcèlement scolaire comme un phénomène de groupe ne concernant pas uniquement les victimes et auteur·e·s (Garandeau & Salmivalli, 2018). Ce programme est présenté par ces auteurs comme proposant des actions universelles (i.e., cours sur le harcèlement scolaire, jeux de rôles, visionnage de vidéos, jeux-vidéos) avec une formation à la thématique pour les enseignant·e·s. Des posters sont affichés dans l'établissement scolaire et des gilets spécifiques sont portés par les enseignant·e·s lors de la surveillance des récréations. En parallèle des actions universelles, KiVa met également en place des actions ciblées lorsqu'une situation de harcèlement est avérée (i.e., entretiens individuels avec les élèves concerné·e·s, qu'ils/elles soient victimes, auteur·e·s ou témoins). Les entretiens avec les élèves auteur·e·s utilisent une approche directe (i.e., condamnation du comportement) ou indirecte (i.e., suggestion de l'empathie). Enfin, Garandeau et Salmivalli (2018) indiquent qu'un programme d'intervention ne peut pas être efficace s'il est mis en œuvre comme une initiative brève, mais qu'il doit être utilisé avec rigueur et constance.

Pour terminer, la réussite de ces programmes est surtout avérée dans les pays scandinaves. En effet, Smith et al. (2004 cité par Fontaine, 2018) explique cela par plusieurs éléments :

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 (p. 402).

2.3 Les élèves face au harcèlement scolaire

Ce chapitre décrit les conséquences du harcèlement scolaire sur les élèves, ainsi que les stratégies qu'ils/elles développent. Les conséquences et les stratégies des victimes seront d'abord exposées, suivies de celles des témoins, pour terminer avec les élèves auteur·e·s.

2.3.1 Conséquences sur les élèves victimes et leurs stratégies

Les conséquences du harcèlement scolaire sur les élèves qui en sont victimes peuvent être d'ordre somatiques, psychologiques, scolaires, familiales ou encore sociales (Romano, 2019). Les conséquences somatiques sont dues au stress chronique ayant lieu dans ces situations. Selon Romano (2019), ce stress peut conduire à un état d'épuisement psychique et à des dérégulations neurobiologiques qui, à court terme, entraînent des réactions inadaptées exposant les victimes au danger. A moyen et long termes, le stress chronique peut engendrer des troubles susceptibles d'avoir des conséquences importantes sur le développement de l'enfant ou l'adolescent·e. Cette auteure indique également que les conséquences psychologiques viennent de la dimension traumatisante du harcèlement scolaire. En effet, celui-ci confronte l'individu à une violence qui s'impose à lui/elle de façon imprévisible et terrorisante. Par exemple, ces élèves peuvent développer une blessure narcissique (e.g., honte, peur, gêne, culpabilité), une hyper-adaptation, une compliance excessive, des manifestations anxieuses, des troubles psychosomatiques (e.g., maux de ventre, céphalées, eczéma) ou encore des conduites auto-agressives. En plus des conséquences somatiques et psychologiques développées ci-dessus, Romano (2019) souligne l'existence de conséquences scolaire, familiale et sociale. Elle indique que ces élèves vivraient le milieu scolaire comme un lieu dangereux dans lequel ils/elles peuvent se sentir en décalage s'ils/elles sont dépossédé·e·s des codes relationnels avec leurs pairs. Ils/elles pourraient également développer des conduites anxieuses risquant de les mener au décrochage scolaire et à la déscolarisation. Au niveau du cadre familial, il peut s'agir d'agressivité ou d'hyper-vigilance à la maison. De plus, certains enfants ou adolescent·e·s ne parlent pas à leurs parents de la situation qu'ils/elles endurent pour diverses raisons (e.g., ne pas vouloir inquiéter les parents, avoir déjà expérimenté l'absence de protection de leur part). Enfin, cette auteure relève des conséquences sociales pour les élèves victimes, qui risquent notamment un isolement social ou l'investissement de modes relationnels liés au monde virtuel.

Concernant particulièrement le cyber-harcèlement, Melioli et al. (2015) ont montré que sa fréquence était négativement corrélée au soutien social perçu. De même, leurs résultats indiquent que les adolescent·e·s appartenant au groupe « fortement harcelé » présentaient des scores de symptomatologie dépressive, de phobie sociale et de soumission supérieurs aux deux autres groupes (i.e., moyennement ou faiblement harcelé), ainsi qu'un score de soutien social significativement inférieur.

Face à ces situations de harcèlement scolaire, Romano (2019) suggère que les élèves victimes peuvent mettre en œuvre différentes stratégies positives ou négatives. Elle énumère des stratégies d'adaptation positives telles que la recherche d'information sur le harcèlement, la réévaluation positive de la situation vécue ou l'investissement dans d'autres activités. Concernant les stratégies d'adaptation négatives, elle souligne le risque pour les victimes de présenter des conduites dangereuses (e.g., fugue, automutilation), des comportements d'évitement ou une addiction à des produits nocifs ou aux écrans. De plus, une grande partie des élèves n'exprimeraient pas être victimes de ces violences. Lorsqu'ils/elles percevraient un manque d'intervention de la part des enseignant·e·s (intentionnel ou non), leur sentiment d'isolement et d'impuissance ainsi que le harcèlement s'en trouveraient renforcés (Yoon, 2004). En outre, « pour les rares [personnes] qui parviennent à parler, nombreuses sont celles qui ne sont pas entendues, crues, protégées et retournent dans ce carcan protecteur que représente alors le silence » (Romano, 2019, p. 77). Lorsque les élèves peuvent dépasser le mur du silence, les stratégies mises en œuvre face au harcèlement scolaire sont généralement de le dire à un·e enseignant·e ou aux parents, de chercher de l'aide auprès d'ami·e·s ou encore d'ignorer la situation (Nicolaidis et al., 2002).

2.3.2 Conséquences sur les élèves témoins

Les études se focalisent principalement sur les élèves victimes et les élèves auteur·e·s de harcèlement scolaire. Toutefois, dans une compréhension de ce phénomène comme étant une dynamique de groupe, certaines études indiquent que le rôle des élèves « neutres » est primordial. Parmi ces élèves « neutres », une partie est témoin du phénomène et représente en fait des acteur·trice·s « jouant une pluralité de rôles face au harcèlement constaté » (Kubiszewski, 2016, p. 207).

Différents auteurs ont défini des caractéristiques pouvant être attribuées aux élèves témoins (Olweus & Limber, 2010 ; Salmivalli, 2010 ; Salmivalli et al., 1996 cités par Kubiszewski, 2016) : certain·e·s se joignent à l'auteur·e pour l'assister ou le/la suivre ; d'autres (parfois nommés les

« supporters ») peuvent renforcer son action en lui fournissant divers *feedbacks* positifs ; d'autres peuvent choisir de rester en dehors de la situation de harcèlement et sont alors des observateur·trice·s engagé·e·s ; et enfin d'autres peuvent défendre la victime. Il est également intéressant de noter ici que « les élèves témoins ont un rôle central à jouer dans la prévention du harcèlement et dans l'amélioration du climat scolaire » (Kubiszewski, 2016, p. 217).

Selon l'étude de Kubiszewski (2016) réalisée en France auprès de 1272 élèves âgé·e·s entre 9 et 19 ans, 48,10% ont indiqué avoir été témoins de harcèlement scolaire. En comparaison avec des élèves non-témoins, ils/elles présentent des niveaux plus élevés de difficultés psychologiques et scolaires. Trois pistes explicatives, et certainement complémentaires, sont proposées afin de mieux comprendre cette détresse psychologique plus élevée, ainsi que la perception moins favorable du climat scolaire. La première est que les élèves témoins feraient l'expérience, à travers les neurones miroirs du processus empathique, d'une « co-victimisation » indirecte des agissements observés (Decety, 2011 cité par Kubiszewski, 2016). La seconde explication est que ces élèves pourraient davantage craindre de devenir une prochaine cible d'agissements, engendrant ainsi une détresse psychologique et un sentiment d'insécurité liés à des difficultés scolaires (Janosz et al., 2008 cités par Kubiszewski, 2016). Finalement, une dernière piste proposée est celle de la « dissonance cognitive résultant de l'écart entre leur désir d'intervenir pour mettre fin aux agissements observés et leur inaction » (Craig & Pepler, 1998 cités par Kubiszewski, 2016).

2.3.3 Conséquences sur les élèves auteur·e·s

Bien que la littérature scientifique se soit davantage focalisée sur les conséquences du harcèlement scolaire pour les élèves victimes, il en existe également pour les élèves auteur·e·s. Trois études ont notamment montré que le harcèlement scolaire est un marqueur important du risque de développer des comportements antisociaux en population masculine.

En effet, une étude longitudinale menée auprès d'un échantillon masculin (Farrington & Ttofi, 2011) relève que des jeunes de 14 ans auteurs de harcèlement scolaire seraient plus susceptibles de démontrer des comportements violents entre 15 et 18 ans, d'avoir des emplois de bas statut (i.e., travail manuel sans compétences) à 18 ans, de consommer des drogues entre 27 et 32 ans, et de présenter une insatisfaction de vie (e.g., logement, travail, relations) à 48 ans. Cette étude a permis de mettre en lumière les associations entre le fait d'être auteur·e·s de harcèlement scolaire à l'adolescence et le risque de troubles dépressifs ou anxieux, de consommation de substances, de relations conflictuelles ou d'actes délictueux (e.g., vols), ainsi que l'impact négatif

sur le logement et le travail. Bender et Lösel (2011) ont également pu observer, lors d'une étude longitudinale portant sur 63 hommes entre 15 et 25 ans, que le fait d'être auteur de harcèlement scolaire était un prédicteur de comportements violents, délinquants, de l'usage illégal de drogues ou d'une vie professionnelle instable. De même, Olweus (2011) rapporte que le harcèlement scolaire est un prédicteur de la criminalité, avec 55% d'adolescents auteurs à 16 ans ayant perpétré au moins un crime avant l'âge de 25 ans (dont 36% ayant été rendus coupables d'au moins trois crimes).

Cette association forte entre le harcèlement scolaire et la délinquance est également relevée dans les travaux de Ttofi et al. (2012) et de Kubiszewski et al. (2014). Ces derniers montrent que les élèves « agresseurs » se distinguent par des scores élevés aux échelles de problèmes externalisés (i.e., agressivité générale et asocialité) du questionnaire *Bully/Victim Questionnaire revised* (BVQR ; Olweus, 1996). Notons également l'existence de la catégorie des élèves « agresseurs/victimes », qui présentent à la fois des problèmes externalisés et internalisés (i.e., difficultés d'intégration sociale et détresse psychologique) les plus sévères en comparaison aux autres profils (i.e., neutres, victimes et agresseurs).

2.4 Les enseignant·e·s face au harcèlement scolaire

Concernant la vision du harcèlement scolaire, Boulton (1997) a fait passer un questionnaire à 138 enseignant·e·s de plusieurs écoles primaires et secondaires. Ses résultats indiquent que la plupart des définitions du harcèlement scolaire données incluaient les formes physiques et verbales, mais moins souvent les exclusions sociales.

De plus, plusieurs facteurs influenceraient la perception du phénomène et les réactions des enseignant·e·s face à ces situations, telles que leurs croyances et attitudes (Yoon, 2004) ou le fait de considérer ces situations comme un incident sérieux (Mishna et al., 2005). Par exemple, le genre aurait un impact sur la perception des différentes formes de harcèlement scolaire et de leur gravité, Craig et al. (2011) ayant relevé que le cyber-harcèlement était plus gravement perçu par les femmes. D'autres études ont montré que le genre avait un effet important sur les attitudes des enseignant·e·s face au harcèlement scolaire (e.g., Boulton, 1997 ; Craig et al., 2000). De plus, la capacité d'empathie envers les victimes et la perception de la gravité de la situation prédiraient la probabilité d'une intervention de l'enseignant·e, le facteur de la gravité perçue étant particulièrement important dans cette prédiction à intervenir (Yoon, 2004).

2.4.1 La compétence perçue des enseignant·e·s à intervenir dans des situations de harcèlement scolaire

En plus des différents facteurs précédemment mentionnés, la perception personnelle de sa compétence à intervenir dans ces situations serait centrale (Yoon, 2004). En effet, des recherches ont révélé que la confiance en sa capacité à résoudre les incidents de harcèlement scolaire avait un effet sur la volonté et la capacité des enseignant·e·s à s'impliquer dans la gestion de ces situations (Boulton, 1997 ; Mishna et al., 2005). Dans leur étude menée auprès de 62 enseignant·e·s de tout degré d'enseignement obligatoire, Byers et al. (2011) indiquent qu'ils/elles se sentent davantage capables d'intervenir dans des situations de harcèlement scolaire direct. Ces auteurs relèvent également que l'âge ou les années d'expériences n'ont pas nécessairement un effet positif sur le sentiment d'auto-efficacité face au harcèlement scolaire. En revanche, Skinner (2014) montre que les enseignant·e·s avec un degré de formation de Bachelor avaient un sentiment de compétence plus élevé que celles/ceux ayant un niveau de formation inférieur.

Craig et al. (2011) ont relevé différents facteurs ayant des effets sur l'intervention des enseignant·e·s en formation, comme le fait d'avoir un vécu antérieur dans le domaine. Selon eux, si la personne a été victime ou témoin de harcèlement dans son passé, elle sera plus sensible à décrire ces actes comme étant agressifs et aura davantage confiance en sa capacité à identifier ces situations et à intervenir. D'autres facteurs ayant pu être relevés par ces auteurs sont les formations suivies, la définition donnée de la violence scolaire, la gravité perçue des différentes formes de harcèlement scolaire, ainsi que les interventions proposées par les enseignant·e·s pour gérer ces situations. De plus, les interventions majoritairement mises en œuvre seraient basées sur l'autorité qui d'un côté permettraient de réduire les actes de harcèlement scolaire physiques ou verbaux, mais qui d'un autre côté favoriseraient l'émergence de formes plus indirectes chez les élèves (e.g., harcèlement caché), tout aussi agressives (Burger et al., 2015 ; Byers et al., 2011).

2.4.2 Les stratégies d'intervention auto-rapportées par les enseignant·e·s

Dans la littérature, plusieurs stratégies sont identifiées et peuvent être utilisées par les enseignant·e·s pour intervenir quand ces situations sont avérées. Le *Handling Bullying Questionnaire* (HBQ ; Bauman et al., 2008) est un questionnaire validé et utilisé par les chercheur·euse·s afin d'évaluer la manière d'intervenir des enseignant·e·s face aux situations de harcèlement scolaire. Les cinq stratégies du HBQ, ainsi que celles relevées dans la partie

qualitative de l'étude de Bauman et al. (2008) et les six approches réactives issues de la typologie de Rigby (2012 cité par Senden & Galand, *in press*) sont présentées dans la Figure 1 (p. 20).

Des différences dans l'utilisation de ces stratégies ont pu être observées en fonction du genre, des années d'expériences, de l'absence ou la présence d'un programme de prévention et des formations préalablement reçues sur le harcèlement scolaire. En effet, une étude a non seulement montré que les enseignantes interviendraient davantage en travaillant avec les élèves auteur·e·s/victimes et en cherchant de l'aide auprès d'autres adulte, mais aussi que les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s interviendraient plus fréquemment en travaillant avec les élèves auteur·e·s/victimes (Burger et al., 2015).

De plus, Bauman et al. (2008) ont réalisé une étude portant sur un échantillon de 735 participant·e·s (i.e, enseignant·e·s en formation et en service et conseiller·ère·s). Leurs résultats indiquent que ceux/celles travaillant dans un établissement ayant une politique anti-harcèlement étaient moins susceptibles d'ignorer le problème (et ce d'autant plus si un programme spécifique avait été mis en place) et avaient davantage tendance à le partager avec d'autres adultes. Cependant, cette étude a également mis en évidence l'utilisation par de nombreux·ses participant·e·s de stratégies s'avérant inefficaces, comme la tentative d'améliorer l'estime de soi de l'auteur·e de harcèlement. Or, des recherches ont souligné le fait que les auteur·e·s de harcèlement étaient généralement des élèves ayant une estime de soi égale ou supérieure à la moyenne (Rigby, 1996 ; Seals & Young, 2003 cités dans Bauman et al., 2008).

Figure 1

Catégories d'intervention (HBQ ; Bauman et al., 2008 ; Rigby, 2012).

	Catégories	Descriptions et exemples
HBQ	Ignorer l'incident	Traiter la situation de façon légère, laisser quelqu'un d'autre s'en occuper, laisser les élèves se débrouiller
	Sanction de l'élève auteur-e	Punitions, exprimer clairement que ce comportement n'est pas toléré
	Travail avec la victime	Développement du degré d'assertivité
	Recherche d'aide auprès d'autres adultes	En parler à la direction, contacter les parents, faire appel au médiateur/à la médiatrice, discuter avec les collègues
	Utilisation d'une méthode non-punitiv avec le/la ou les auteur-e/s	Discussion avec plusieurs élèves, discuter avec l'élève pour trouver d'autres solutions
Bauman et al. (2008)	Médiation	Stratégies de médiation de conflit (e.g., jeu de rôle, médiation par les pairs, discussion de groupe/classe)
	Stratégies d'intervention pour les intimidateurs	Isolation, suivi par un-e psychologue, sanctions
	Politique de prévention à l'échelle de l'école	Programme anti-harcèlement
	Stratégies d'intervention auprès des victimes	Développement de l'assertivité, travail sur l'estime de soi, groupes de soutien
	Implication des parents et vie à la maison de l'intimidateur-trice	Participation parentale, rôle de l'environnement familial
	Programme intégré d'orientation (<i>comprehensive guidance program</i>)	Besoin d'un programme complet dans l'établissement (e.g., conférences, leçons en classe)
	Spectateurs	Entraîner les témoins à réagir en cas de harcèlement
	Formation des enseignant-e-s	Besoin de formation des enseignant-e-s pour reconnaître le harcèlement scolaire et intervenir
	Besoin d'une communauté bienveillante	Climat scolaire sécurisant, implication de la communauté autour de l'école
	Distinguer les types de harcèlement	Besoin de définitions claires du harcèlement scolaire et de ses formes
	Programmes spécifiques de lutte contre le harcèlement	Suggestions de programmes spécifiques liés à la gestion du harcèlement scolaire
	Changements systémiques	Besoin de changements systémiques pour impacter les comportements de harcèlement scolaire
Rigby (2012)	Sanctions directes	Règles claires quant aux comportements et conséquences associées au non-respect de ces règles (e.g., réprimandes verbales, entretiens avec les parents, contrats de comportement, retenues, exclusion)
	Pratiques réparatrices	Approche orientée vers le futur pour résoudre le conflit et réparer le mal qui a été fait (e.g., conversation informelle, réunion formelle, actions visant à réparer les actes, excuses)
	Renforcement de l'élève victime de harcèlement	Développement de l'assertivité, confiance en soi, intelligence émotionnelle, compétences physiques ou verbales
	Médiation	Tiers neutre qui assiste la négociation d'une résolution du conflit (e.g., enseignant-e, psychologue, autre élève, médiateur-trice)
	Méthode du groupe de soutien	Méthode <i>No Blame</i> de Maines et Robinson avec comme moteur l'empathie
	Méthode des préoccupations partagées	Méthode développée par Pikas qui prend en compte la dynamique de groupe dans le harcèlement scolaire

2.4.3 La formation des enseignant·e·s

Il existe un véritable questionnement concernant la formation initiale des enseignant·e·s au harcèlement scolaire. En effet, l'étude de Bauman et al. (2008) présentée ci-dessus a souligné que seulement 2% des participant·e·s avaient bénéficié d'une telle formation, alors que 35% avaient bénéficié d'une formation au cours de leur emploi (pour la majorité lors de conférences et *workshops*). Pourtant, ces auteurs disent également que ceux/celles ayant bénéficié d'une formation avaient moins tendance à ignorer les situations de harcèlement scolaire. Les programmes initiaux ont alors tout intérêt à équiper les futur·e·s enseignant·e·s avec diverses stratégies d'intervention qu'ils/elles pourront utiliser en fonction du contexte.

Dans le canton de Vaud, la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse a élaboré un plan d'action en 2015 avec trois axes principaux : 1) Renforcer la coordination au sein du DFJC et avec d'autres acteurs institutionnels ; 2) Poursuivre et développer la prévention au sein des écoles vaudoises ; et 3) Accroître le soutien aux écoles pour le suivi et la prise en charge d'élèves en situation difficile liées à la violence et au harcèlement en milieu scolaire (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, s.d.). Dans 96% des établissements de l'école obligatoire, une formation à la méthode de la préoccupation partagée (MPP) est proposée aux enseignant·e·s. Parmi ces établissements scolaires, 72% ont terminé le processus et disposent de protocoles et d'équipes en place (État de Vaud, 2021).

En ce qui concerne le canton du Valais, un site Internet sur la thématique du harcèlement scolaire a été mis en ligne par une équipe de recherche de la Haute École Pédagogique du Valais (HEPVS, s.d.a). De plus, un groupe de travail a été lancé en début d'année 2021 pour donner suite aux enquêtes menées en 2012 et 2018 sur le harcèlement scolaire en Valais (HEPVS, s.d.b). Son rôle est notamment de proposer des mesures de lutte contre le harcèlement, comme la création d'une application pour le signaler et la formation des enseignant·e·s, un CAS en « *études interdisciplinaires du harcèlement entre pairs* » ayant notamment été mis en place (HEPVS, s.d.c).

3 Problématique

Il ressort de notre revue de la littérature que de nombreux éléments relatifs au harcèlement scolaire ont été étudiés. Il existe, dans la définition du phénomène, autant de points de consensus (e.g., durée, répétition) que de points de discordes (e.g., intentionnalité). Les différentes formes qu'il peut prendre ont également fait l'objet de définition par différents auteurs. Un autre élément relevé dans la littérature est l'impact à plus ou moins long terme du harcèlement scolaire sur les victimes, les témoins et les auteur·e·s. Finalement, une partie expose les croyances des enseignant·e·s, le rôle de leur formation sur la thématique du harcèlement scolaire dans leur intervention, ainsi qu'une exposition des interventions possibles selon la littérature.

Dès lors, il semble intéressant d'approfondir l'étude de certains de ces éléments dans le contexte scolaire vaudois. En effet, nous avons pu constater qu'en Suisse le harcèlement scolaire concerne une proportion non négligeable d'élèves du primaire au post-secondaire. Par exemple, il concernait en 2014 13,80% des élèves vaudois·e·s (victime ou auteur·e) de 11^{ème} année HarmoS (Lucia et al., 2015). De plus, différents dispositifs sont mis en place dans différents cantons, dont le canton de Vaud. Dès lors, il est intéressant de se poser la question de la perception du harcèlement scolaire chez les enseignant·e·s. Toutefois, ce travail ne pourra pas étudier toutes les facettes de ce phénomène de violence scolaire. La focale est mise sur les enseignant·e·s en primaire (1^{ère} à 8^{ème} année HarmoS) et en secondaire I (9^{ème} à 11^{ème} année HarmoS). Leur degré de compétence perçue, leur perception de la gravité des situations ainsi que les interventions qu'ils/elles proposent seront étudiées à travers de vignettes décrivant des situations de harcèlement scolaire. Deux grandes parties organisent ce travail. Une première consiste en une analyse quantitative de la compétence perçue et de la gravité perçue des situations de harcèlement scolaire par les enseignant·e·s. Les effets du genre, de la formation continue et du degré d'enseignement sont étudiés dans ces deux composantes. Une seconde partie propose une analyse qualitative des interventions proposées par les enseignant·e·s.

La compétence perçue à intervenir des enseignant·e·s dans des situations de harcèlement scolaire et la gravité perçue seront explorée selon la question de recherche suivante : (QR1) **Quelles sont les compétences perçues des enseignant·e·s de l'école obligatoire dans des situations de harcèlement scolaire, ainsi que la gravité perçue de ces situations, en fonction du type de harcèlement scolaire ?**

Dans un premier temps, nous avons formulé une première hypothèse, à savoir : (H1) plus les enseignant·e·s se sentiraient compétent·e·s dans une formes, plus ils/elles se sentiraient compétent·e·s dans les autres formes. De plus, nous avons souhaité vérifier s'il existait un lien entre le sentiment de compétence exprimé par les enseignant·e·s et la gravité perçue des situations de harcèlement (question exploratoire Q1).

Dans un second temps, nous avons exploré la compétence perçue et la gravité perçue en fonction des formes (i.e., ouvertes vs. cachées) et du type de harcèlement scolaire (i.e., verbal, cyber-harcèlement, physique, social). Ceci a donné lieu à deux autres hypothèses : (H2) les enseignant·e·s se sentiraient davantage capables d'intervenir dans des formes ouvertes que dans les formes cachées de harcèlement scolaire ; (H3) les enseignant·e·s percevraient plus gravement les formes ouvertes que les formes cachées de harcèlement scolaire. Cette exploration a été réalisée en vérifiant si le genre, le degré d'enseignement et la formation continue pouvaient exercer une quelconque influence sur les compétences perçues (question exploratoire Q2) et la gravité perçue (question exploratoire Q3) des enseignant·e·s.

Nous avons finalement souhaité explorer de façon qualitative les interventions éventuelles mise en place par les enseignant·e·s, selon la question de recherche suivante : (QR2) **Quelle est la nature des interventions proposées par des enseignant·e·s de l'école obligatoire dans des situations de harcèlement scolaire en fonction du type de harcèlement scolaire ?**

En effet, Burger et al. (2015) ont déterminé que les enseignant·e·s rapporteraient d'abord mettre en œuvre des interventions autoritaires (i.e., sanctionner l'élève auteur·e), puis une méthode non-punitive avec l'élève auteur·e. Ces auteurs indiquent aussi que les enseignant·e·s mentionneraient peu utiliser un travail avec la victime, la rechercher d'aide auprès d'autres adultes ou le fait d'ignorer l'incident. Ainsi, nous émettons une quatrième hypothèse, à savoir : (H4) les enseignant·e·s proposeraient plus fréquemment certaines stratégies d'intervention que d'autres en fonction des types de harcèlement scolaire.

4 Méthodologie

Cette partie élabore une méthodologie de recherche permettant de répondre aux questions et aux hypothèses proposées. Cette étude a été réalisée en deux temps. Un premier questionnaire en version *online* a été envoyé à des enseignant·e·s du primaire en décembre 2020, et diffusé via les réseaux sociaux. Ils/elles ont été encouragé·e·s à le transmettre à des collègues. Puis, le même questionnaire a été transmis à des enseignant·e·s du secondaire qui travaillaient tou·te·s dans un même établissement scolaire. La direction a été informée de la démarche et a validé la prise de données. Au vu de la situation sanitaire de février 2021, le questionnaire a été diffusé sur un réseau interne à l'établissement, et la passation a donc été effectuée en ligne. Il a été spécifié que le cadre de ce travail était lié à un Master en sciences de l'éducation et que les réponses étaient anonymes. Une vingtaine de minutes était nécessaire pour répondre au questionnaire et toutes les consignes se trouvaient dans le formulaire en ligne.

4.1 Échantillon

La population globale résultant de ces deux échantillons comprend 69 enseignant·e·s, leurs caractéristiques concernant leur âge, leur genre et le degré d'enseignement sont présentées dans le Tableau 1. Selon les repères statistiques de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (s.d.) du canton de Vaud pour l'année 2011, il y avait parmi les enseignant·e·s 72,60% de femmes et 27,40% d'hommes. Cela implique que la représentativité de l'échantillon n'est pas optimale concernant le ratio femmes/hommes.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon total (effectifs, moyennes et écart-types).

	Effectif (%)	Âge moyen	Femmes (%)	Hommes (%)
Primaire	53 (76,80)	32,49 (\pm 8,84)	47 (68,11)	6 (8,70)
Secondaire	16 (23,20)	44,69 (\pm 11,05)	10 (14,49)	6 (8,70)
Total	69 (100)	35,32 (\pm 10,66)	57 (82,60)	12 (17,40)

Pour préciser les degrés scolaires dans lesquels ces enseignant·e·s travaillent, 15,90% sont en 1-2P ($n = 11$), 21,70% en 3-4P ($n = 15$), 17,40% en 5-6P ($n = 12$) et 8,70% en 7-8P ($n = 6$). Il reste 13% des enseignant·e·s qui sont dans plusieurs doubles degrés en primaire ($n = 9$). Pour le secondaire, 18,80% des enseignant·e·s travaillent en 9-10-11P ($n = 13$), 2,90% en 11P uniquement ($n = 2$) et 1,40% en 10-11P ($n = 1$). Sur les 69 enseignant·e·s interrogé·e·s, 79,70% disent que leur établissement est pourvu d'un protocole ou une procédure d'intervention pour le harcèlement scolaire ($n = 55$), 5,80% n'en ont pas ($n = 4$) et 14,50% ont répondu ne pas le savoir ($n = 10$). De plus, 76,80% des enseignant·e·s considèrent ne pas avoir été suffisamment formé·e·s au harcèlement scolaire en formation initiale ($n = 53$) ; 52,20% disent ne pas avoir suivi de formation sur cette thématique au cours de leur parcours professionnel ($n = 36$) ; et 78,30% enseignant·e·s rapportent sentir le besoin d'être mieux formé·e·s pour intervenir ($n = 54$). Les caractéristiques liées aux années d'expérience sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2

Catégories relatives aux années d'expérience de l'échantillon total.

	Effectif	Pourcentage
0-5 ans	30	43,50
6-10 ans	13	18,80
11-15 ans	8	11,60
16-20 ans	5	7,20
21-25 ans	9	13,00
Plus de 25 ans	4	5,80
Total	69	100

4.2 Instrument de mesure

L'outil de récolte de données est un questionnaire. Une version était destinée aux enseignant·e·s primaire (Annexe 1, p. 65) et l'autre aux enseignant·e·s du secondaire I (Annexe 2, p. 75). Il a été développé sur la base des travaux de Yoon (2004) et Byers et al. (2011), qui utilisent des vignettes décrivant des situations présentant différents types de harcèlement scolaire (i.e.,

verbal, physique, social et cyber-harcèlement). Les vignettes sont un outil de mise en situation qui proposent une réalité potentielle dans laquelle les participant·e·s se projettent afin de répondre aux questions. Cette méthode a l'avantage de fournir un contexte réaliste auquel répondre (Yoon, 2004). Toutefois, des observations seraient nécessaires pour avoir de meilleurs résultats quant aux interventions réelles. Ce questionnaire, composé de questions fermées (i.e., échelles de Likert) et de questions ouvertes, permet d'analyser les données de façon quantitative et qualitative dans l'optique d'une méthode mixte. Il est organisé en trois parties.

La première concerne la représentation du phénomène avec une question ouverte de définition.

La seconde correspond à six vignettes décrivant des situations correspondant à quatre types différents de harcèlement. Ces six vignettes (présentées dans la Figure 2, p. 27), traduites de l'anglais au français, sont issues de Byers et al. (2011, pp. 109-110). Nous avons précisé pour chacune la forme de harcèlement (i.e., forme ouverte vs. cachée) en fonction de la situation qu'elle présentait. Lorsque le harcèlement scolaire était visible par les adultes, la vignette a été catégorisée comme une forme « ouverte ». Au contraire, lorsque la situation présentée n'était pas perçue par les adultes, la vignette était catégorisée comme une forme « cachée ». Trois questions sont posées à la suite de chaque vignette. La première question permet de mesurer la compétence perçue (i.e., « *Si la situation arrivait avec vos élèves, dans quelle mesure vous sentiriez-vous capable de la gérer ?* ») selon une échelle de Likert (allant de 0 = *pas du tout capable* à 5 = *tout à fait capable*). Une deuxième question ouverte (i.e., « *En quelques mots, décrivez de quelle façon vous réagiriez.* ») permet de récolter des données concernant la manière d'intervenir. Enfin, une troisième question porte sur la gravité perçue (i.e., « *Selon vous, quelle est la gravité de cette situation ?* ») selon une échelle de Likert (allant de 0 = *pas sérieux du tout* à 5 = *très sérieux*).

La troisième partie propose des questions générales spécifiant des informations contextuelles et démographiques (i.e., âge, genre, degrés d'enseignement, années d'expériences, formations suivies).

Figure 2

Vignettes présentant des situations de différents types et formes de harcèlement scolaire.

N°	Formes	Types	Situations
1	Ouverte	Verbal – FV1 : Insultes et sobriquets	« A la bibliothèque, vous avez vu un élève répéter à un autre enfant : « Le chouchou de la maîtresse/du maître, le lèche-cul ». L'enfant essaie d'ignorer les remarques mais boude dans son coin. »
2	Cachée	Cyber-harcèlement – C : Réseau social (internet)	« Emily et Jane étaient meilleures amies. Elles ont eu une grosse dispute. Le lendemain, la boîte de réception de Jane dans son compte de messagerie était pleine et il y avait de nombreuses publications sur sa page Facebook. Les messages étaient impolis et offensants. Quand elle a regardé son compte, elle s'est rendu compte qu'un message tenant des propos racistes avait été posté depuis son propre compte, ainsi que des commentaires grossiers et blessants sur tous ses amis et camarades de classe. Pourtant, elle n'avait pas écrit ces messages. Quand elles étaient amies, Jane avait donné à Emily le mot de passe de son compte Facebook. »
3	Ouverte	Social – FS1 : Exclusion sociale (dans un jeu)	« Vous avez permis à vos élèves d'avoir un peu de temps libre parce qu'ils ont bien travaillé. Vous entendez un élève dire à un autre élève : « Non, absolument pas. Je t'ai déjà dit que tu ne pouvais pas jouer avec nous. » L'élève joue seul pendant le temps restant, les larmes aux yeux. Ce n'est pas la première fois que cet élève interdit à des enfants de jouer dans le groupe. »
4	Ouverte	Physique – FP : Coup de pied	« Lorsque vos élèves reviennent de leur classe de bricolage, vous voyez un élève donner un coup de pied à un autre élève sans aucune provocation. L'hématome est évident. Cet étudiant est connu pour avoir adopté ce type de comportement auparavant. »
5	Cachée	Verbal – FV2 : Surnom moqueur	« Une étudiante a été embêtée et un surnom lui a été donné, ce qu'elle n'aime pas. Ses camarades de classe lui disent de ne pas prendre les choses trop au sérieux et ils ne font que s'amuser. Souvent, lorsque cette élève se promène dans l'enceinte de l'école, d'autres élèves l'appellent avec ce surnom. »
6	Cachée	Social – FS2 : Exclusion sociale	« Sharon est la capitaine de l'équipe de football, bonne au tennis, populaire auprès de nombreux camarades et appréciée des professeurs. Gina, une camarade de sa classe, a dit à sa maîtresse que Sharon était méchante avec elle et retournait ses copines contre elle. Gina était bouleversée, disant que cela se produisait depuis plusieurs années, même si, chaque année, elle le signalait à son enseignant·e. »

4.3 Analyse des données

Avant de pouvoir procéder à l'analyse des résultats, un tri des données a dû être réalisé. D'abord, seules les données des enseignant·e·s primaires et secondaires ont été conservées. Le taux de réponse n'a pas pu être calculé car le nombre total des enseignant·e·s invité·e·s à participer reste inconnu. Les degrés scolaires ont été regroupés de la manière suivante : le « primaire » correspond aux degrés allant de la 1P à la 8P et le « secondaire » correspond aux degrés 9P, 10P et 11P.

4.3.1 Partie quantitative : compétence et gravité perçues

Afin de répondre aux hypothèses et questions exploratoires concernant la compétence perçue des enseignant·e·s à intervenir, ainsi que la gravité perçue des situations de harcèlement scolaire, des analyses statistiques descriptives et inférentielles ont été effectuées.

Afin d'explorer les données en lien avec notre première question de recherche (QR1), les moyennes de compétence perçue et de gravité perçue ont été calculées afin d'observer les possibles différences en fonction des situations présentées. Puis, afin de vérifier notre première hypothèse (H1), une analyse de corrélations a été réalisée entre les variables de compétence perçues pour chaque type de harcèlement (i.e., FV1, C, FS1, FP, FV2 et FS2 ; les détails de chaque vignette sont présentés dans la Figure 2 (p. 27). Elle a été suivie par une deuxième analyse pour observer les corrélations entre la compétence perçue et la gravité perçue pour chaque type (Q1).

Dans un second temps, les différences de compétences perçues entre les formes générales (i.e., ouvertes vs. cachées) de harcèlement scolaire ont été analysées à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées en explorant les effets inter-sujets et les effets d'interactions (H2 et Q2). Deux variables ont ainsi été créées : Compétences perçues pour les formes ouvertes (i.e., moyenne des scores de compétences aux variables FV1, FP et FS1) et Compétences perçues pour les formes cachées (i.e., moyenne des scores de compétences aux variables FV2, C et FS2). Les compétences perçues par les formes de harcèlement (x2 ; compétences ouvertes vs. cachées) ont été entrées comme facteurs répétés, et le genre (x2), le degré (x2 ; primaire vs. secondaire) et la formation suivie sur le sujet (x2 ; oui vs. non) ont été entrés comme facteurs inter-sujets. Ces mêmes analyses ont ensuite été effectuées pour chaque type de harcèlement scolaire en comparant sa forme ouverte à sa forme cachée (i.e., compétences FV1 vs. FV2 ; FP vs. C ; FS1 vs. FS2).

La même procédure a été adoptée pour la gravité perçue (H3 et Q3), en créant d’abord deux variables : Gravité perçue des formes ouvertes (i.e., moyenne des scores de gravité aux variables FV1, FP et FS1) et Gravité perçue des formes cachées (moyenne des scores de gravité aux variables FV2, C et FS2). Les gravités perçues pour les formes de harcèlement (x2 ; gravités ouvertes vs. cachées) ont été entrées comme facteurs répétés dans un premier plan d’analyse, puis la gravité perçue pour chaque type de harcèlement scolaire (i.e., gravité FV1 vs. FV2 ; FP vs. C ; FS1 vs. FS2) dans un second plan d’analyse. Les mêmes facteurs inter-sujets ont été utilisés. Les résultats seront illustrés à l’aide des moyennes.

4.3.2 Partie qualitative : stratégies d’intervention auto-rapportées

En vue de répondre à la question de recherche de la partie qualitative du travail (QR2), l’analyse portera principalement sur les questions ouvertes concernant les interventions proposées par les participant·e·s à cette recherche.

Il s’agit, dans un premier temps, de catégoriser les stratégies d’intervention auto-rapportées (i.e., *self-reported interventions*) dans une approche réactive face au harcèlement scolaire. Lors de cette analyse, les cinq catégories d’intervention du HBQ (1-5 ; Bauman et al., 2008) présentées dans la Figure 1 (p. 20) ont été utilisées, ainsi qu’une catégorie (6) présentée par ces mêmes auteurs en analysant leurs données qualitatives. Une autre catégorie (7) utilisée se retrouve dans la typologie de Senden et Galand (*in press*). Finalement, deux catégories (8 et 9) sont des ajouts qui semblaient pertinents lors du travail de catégorisation des données récoltées dans ce travail. La liste est présentée dans le Tableau 3 (p. 30) et les tableaux de catégorisation des données pour chaque vignette se trouvent en Annexe 3 (p. 78). Un code couleur a été utilisé (i.e., une couleur par catégorie) afin de surligner les phrases clés des réponses des enseignant·e·s. Lorsque les réponses manquaient de clarté, il a parfois été possible de trancher en fonction du contexte décrit dans la réponse. Dans les autres cas, nous avons décidé de ne pas les coder et de ne pas prendre en compte la réponse.

Tableau 3

Catégories d'intervention utilisées pour coder les réponses des participant·e·s.

N°	Nom de la catégorie	Description/Exemples
1	Ignorer l'incident	Traiter la situation de façon légère, laisser quelqu'un d'autre s'en occuper, laisser les élèves se débrouiller
2	Sanction de l'élève auteur·e	Punitions, exprimer clairement que ce comportement n'est pas toléré
3	Travail avec la victime	Développement du degré d'assertivité
4	Recherche d'aide auprès d'autres adultes	En parler à la direction, contacter les parents, faire appel au médiateur/à la médiatrice, discuter avec les collègues
5	Utilisation d'une méthode non-punitive avec le/la ou les auteur·e/s	Discussion avec plusieurs élèves, discuter avec l'élève pour trouver d'autres solutions
6	Médiation entre les élèves concernés	Tiers neutre qui assiste la négociation d'une résolution du conflit (e.g., enseignant·e, psychologue, autre élève, médiateur·trice)
7	Protocole Pikas	Méthode des préoccupations partagées développée par Pikas qui prend en compte la dynamique de groupe dans le harcèlement scolaire
8	Reprendre le sujet avec toute la classe	Discussion en conseil de classe, activités comme des jeux de rôle
9	Vigilance/surveillance	Suivi de la situation, attention portée à l'évolution de celle-ci

5 Résultats et Discussion

Dans ce chapitre, nous allons décrire et discuter les résultats obtenus. Une première partie est relative à l'analyse quantitative de la compétence perçue à intervenir (5.1.1), et de la gravité perçue (5.1.2). La seconde partie des résultats porte sur les résultats qualitatifs avec les interventions proposées par les enseignant·e·s (5.2). Nous avons fait le choix de seulement présenter les résultats importants qui ressortent de l'analyse des données. Des figures montreront les catégories d'intervention les plus utilisées en fonction des types et formes de harcèlement scolaire.

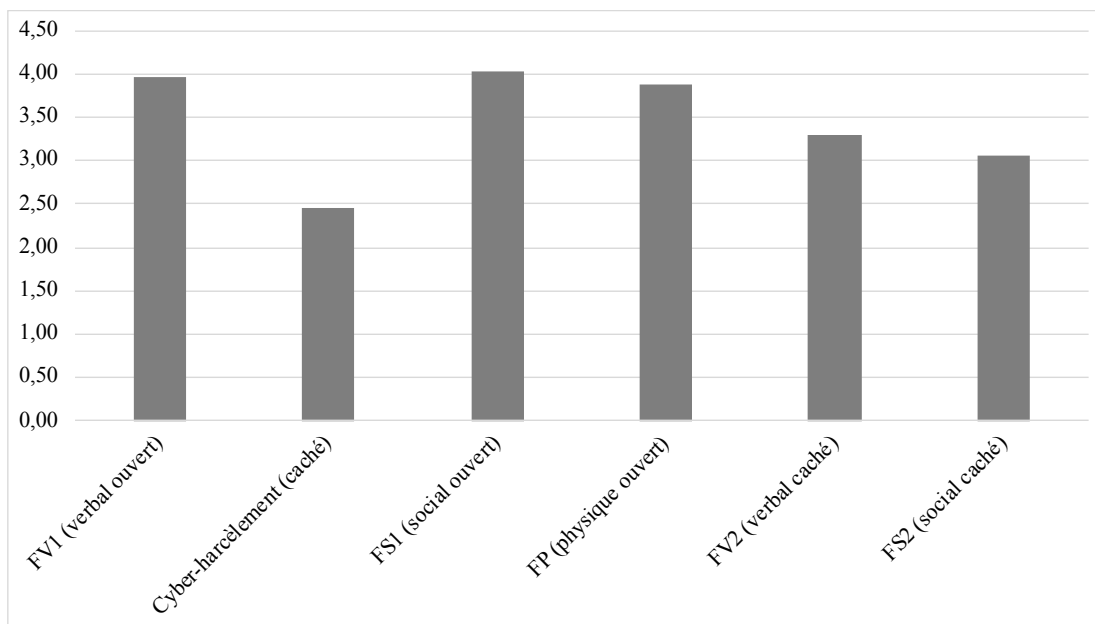
5.1 Résultats quantitatifs

5.1.1 Compétence perçue

Dans un premier temps, le degré de compétence perçue des enseignant·e·s à intervenir dans des situations de harcèlement scolaire en fonction des quatre types précédemment définis va être décrit dans une perspective exploratoire. La Figure 3 permet d'observer les moyennes des compétences perçues en fonction du type de harcèlement.

Figure 3

Moyennes de compétence perçue à gérer la situation selon le type de harcèlement scolaire.



Le type de harcèlement dans lequel les enseignant·e·s apparaissent se sentir le moins compétent·e·s est le cyber-harcèlement (C ; $M = 2,46 \pm 1,32$), suivi par la forme sociale cachée (FS2 ; $M = 3,06 \pm 1,19$). Ils/elles semblent se sentir plus compétent·e·s avec la forme sociale ouverte (FS1 ; $M = 4,03 \pm 0,89$), la forme verbale ouverte (FV1 ; $M = 3,96 \pm 0,96$) et la forme physique (FP ; $M = 3,88 \pm 0,93$). De plus, il est intéressant de constater qu'au niveau descriptif, il semble y avoir des différences entre les deux situations verbales (FV2 ; $M = 3,30 \pm 1,28$), ainsi qu'entre les deux situations sociales. Les écarts-type sont compris entre 0,89 et 1,32 et nous constatons que plus les moyennes de compétence perçue augmentent, moins la déviation est importante ($< 1,00$).

Dans un second temps, nous avons cherché à vérifier l'hypothèse H1 (i.e., plus les enseignant·e·s se sentiraient compétent·e·s dans une forme, plus ils/elles se sentiraient compétent·e·s dans les autres formes). Pour cela, des analyses de corrélations entre le sentiment de compétence relatif aux six types de harcèlement ont été effectuées. Les résultats sont présentés dans le Tableau 4.

Tableau 4

Matrice des corrélations entre les compétences perçues dans six types de harcèlement.

Compétences perçues	1. FV1	2. C	3. FS1	4. FP	5. FV2
2. C	0,25*	—	—	—	—
3. FS1	0,43***	0,24*	—	—	—
4. FP	0,34**	0,49***	0,36**	—	—
5. FV2	0,50***	0,54***	0,36**	0,29*	—
6. FS2	0,34**	0,52***	0,44***	0,41***	0,50***

Note. FV1 = forme verbale ouverte ; C = cyber-harcèlement cachée ; FS1 = forme sociale ouverte ; FP = forme physique ouverte ; FV2 = forme verbale cachée ; FS2 = forme sociale cachée.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Ces résultats démontrent qu'il existe des liens bidirectionnels entre la compétence perçue à intervenir dans différents types de harcèlement, les corrélations étant toutes significatives et positives. Ceci indique que plus les enseignant·e·s se sentiraient compétent·e·s pour un type de

harcèlement, plus leur sentiment de compétence serait élevé pour un autre et inversement. La force des corrélations est égale ou supérieure à 0,50 pour plusieurs variables (FV1 et FV2 ; FV2 et C ; FV2 et FS2 ; FS2 et C) : il y a donc une corrélation forte des compétences perçues entre ces différents types de harcèlement. Une corrélation modérée se retrouve dans huit cas sur 15 (Tableau 4, p. 32). Les corrélations les moins importantes, mais toujours significatives, concernent les liens entre les types C et FV1, C et FS1, et FV2 et FP. En d'autres termes, les corrélations les plus faibles sont le cyber-harcèlement avec le type verbal et social ouvert de harcèlement scolaire, suivies du type verbal caché avec le type physique ouvert.

a) Compétences perçues pour les formes ouvertes et cachées

Une analyse a été réalisée afin d'explorer les éventuelles différences de compétences perçues entre les formes ouvertes et cachées de harcèlement scolaire (H2), en associant des effets de genre, de degré et de formation continue (Q2).

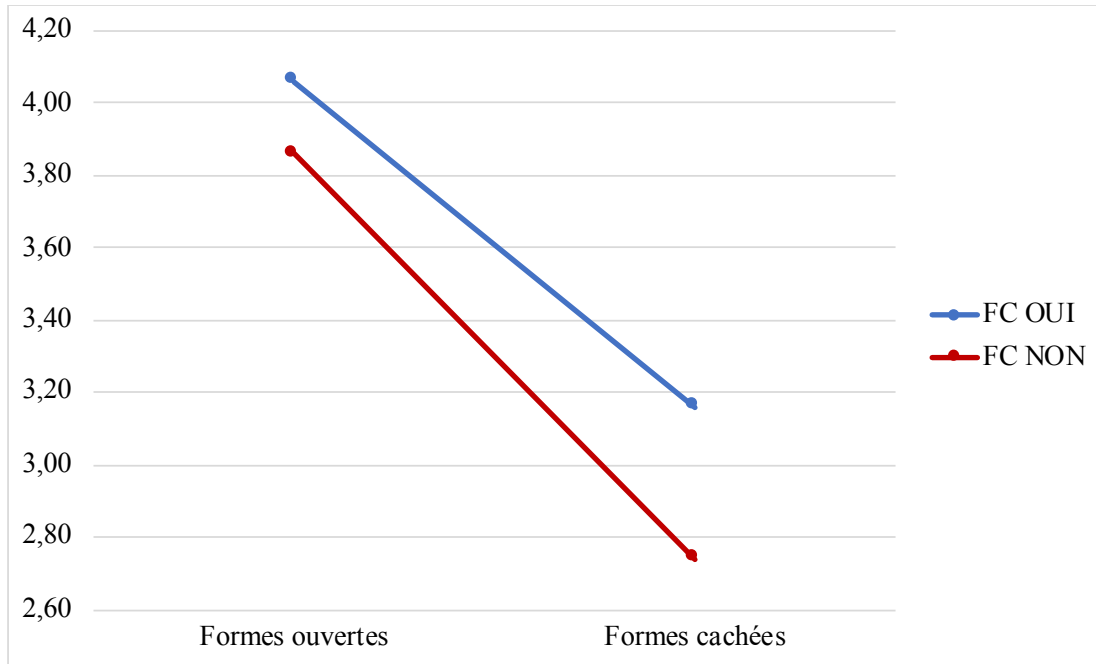
Les résultats multivariés de l'Anova à mesures répétées indiquent un effet significatif [λ de Wilks = 0,56 ; $F_{(1;61)} = 47,36, p < 0,001, \eta^2_{\text{partiel}} = 0,44$]. Ainsi, les compétences perçues pour les formes ouvertes ($M = 3,96 \pm 0,71$) sont significativement plus élevées que pour les formes cachées ($M = 2,94 \pm 1,04$). Seule l'interaction compétence x formation est significative [λ de Wilks = 0,94 ; $F_{(1;61)} = 4,16, p < 0,05, \eta^2_{\text{partiel}} = 0,06$], indiquant que les enseignant·e·s n'ayant jamais suivi de formation continue sur le sujet démontrent une perception de compétences beaucoup plus faible pour la forme cachée (FC OUI $M = 3,16 \pm 1,09$; FC NON $M = 2,74 \pm 0,96$) que pour la forme ouverte (FC OUI $M = 4,06 \pm 0,74$; FC NON $M = 3,86 \pm 0,67$) mais sans différences entre les groupes puisque aucun effet inter-sujet n'est significatif (Figure 4, p. 34).

b) Compétence perçue pour chaque type de harcèlement selon la forme ouverte et cachée

En complément, une série d'analyses de variance a été effectuée afin d'explorer plus précisément les compétences perçues selon la forme (i.e., ouverte ou cachée) de harcèlement scolaire en comparant chaque sous-type (FV1 et FV2 ; C et FP ; FS1 et FS2). Les facteurs inter-sujets sont le genre (x2 ; femmes vs. hommes), le degré (x2 ; primaire vs. secondaire) et la formation continue (x2 ; oui vs. non). Seuls les résultats multivariés significatifs des Anova à mesures répétées sont présentés dans le Tableau 5 (p. 34).

Figure 4

Interaction entre les compétences perçues et la formation continue (oui vs. non).

**Tableau 5**

Effets multivariés significatifs des compétences perçues et interactions.

	λ de Wilks	$F_{(1,61)}$	η^2_{partiel}
Formes verbales (FV1 et FV2)			
Compétences	0,79	16,51***	0,21
Compétences x Genre	0,90	6,96*	0,10
Cyberharcèlement et Forme Physique (C et FP)			
Compétences	0,62	38,12***	0,39
Formes sociales (FS1 et FS2)			
Compétences	0,72	24,36***	0,29
Compétences x Formation continue	0,91	5,51*	0,08

Note. FV1 = forme verbale ouverte ; C = cyber-harcèlement cachée ; FS1 = forme sociale ouverte ; FP = forme physique ouverte ; FV2 = forme verbale cachée ; FS2 = forme sociale cachée.

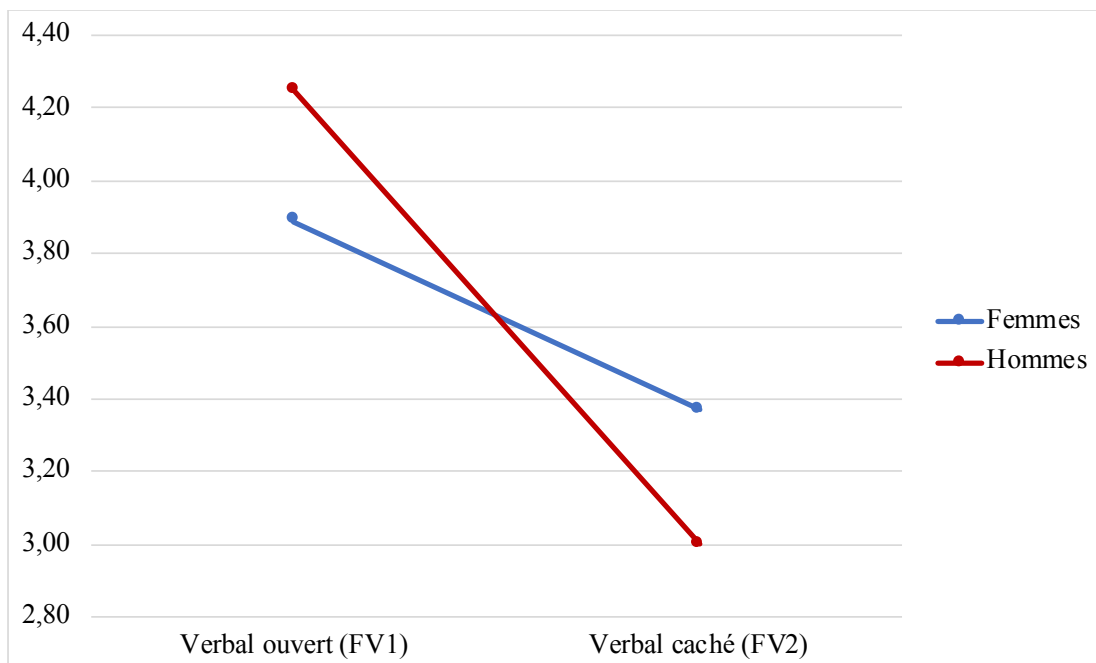
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Concernant le type verbal, nous pouvons constater un effet significatif intra-sujet pour la perception de compétences, les enseignant·e·s se percevant comme étant plus compétent·e·s pour la forme verbale ouverte (FV1 $M = 3,96 \pm 0,96$ vs. FV2 $M = 3,30 \pm 1,28$). L'interaction compétences x genre est également significative, indiquant que les enseignants ont tendance à se percevoir comme beaucoup plus compétents pour la forme ouverte, alors que cette tendance est moins marquée chez les enseignantes (Figure 5). Cependant, il n'y a pas de différence de genre significative pour FV1 (Femmes $M = 3,89 \pm 0,99$; Hommes $M = 4,25 \pm 0,75$), ni pour FV2 (Femmes $M = 3,37 \pm 1,28$; Hommes $M = 3,00 \pm 1,28$). De plus, aucun effet inter-sujet n'est significatif.

Il apparaît également que les participant·e·s se perçoivent significativement moins compétent·e·s pour le cyber-harcèlement (i.e., forme cachée ; C $M = 2,46 \pm 1,32$) en comparaison au type physique (i.e., forme ouverte ; FP $M = 3,88 \pm 0,93$), sans effet du genre, du degré ou de la formation.

Figure 5

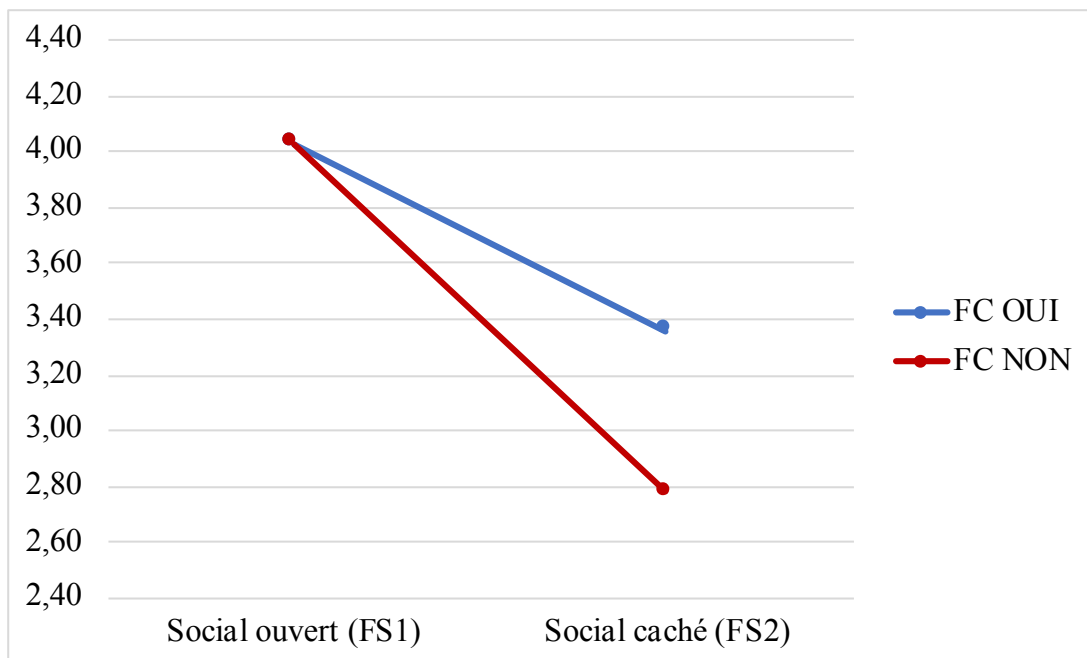
Interaction entre les compétences perçues du type verbal et le genre.



Au niveau du type social, nous observons un effet significatif des compétences ainsi que l'interaction compétence x formation continue. Ceci signifie non seulement que les participant·e·s s'estiment davantage compétent·e·s pour la forme sociale ouverte (FS1 $M = 4,03 \pm 0,89$ vs. FS2 $M = 3,06 \pm 1,19$), mais aussi que ceux/celles n'ayant jamais suivi de formation sur le sujet démontrent une perception de compétences beaucoup plus faible pour la forme cachée (Figure 6). Les différences entre les groupes ne sont pas significatives pour FS1 (FC OUI $M = 4,03 \pm 0,92$; FC NON $M = 4,03 \pm 0,88$) et FS2 (FC OUI $M = 3,36 \pm 1,19$; FC NON $M = 2,78 \pm 1,12$). Enfin, seul le genre est significatif [Genre $F_{(1;61)} = 5,47$, $p < 0,05$, $\eta^2_{\text{partiel}} = 0,08$]. De façon générale, les enseignantes se perçoivent comme plus compétentes pour les deux formes du type social (FS1 $M = 4,16 \pm 0,80$ et FS2 $M = 3,16 \pm 1,18$) en comparaison aux enseignants (FS1 $M = 3,42 \pm 1,08$ et FS2 $M = 2,58 \pm 1,17$).

Figure 6

Interaction entre les compétences perçues du type social et la formation continue (oui vs. non).



c) Discussion des résultats relatifs aux compétences perçues

Concernant les résultats relatifs à notre hypothèse H1, il semblerait que la compétence perçue dans un type de harcèlement scolaire soit effectivement associée aux compétences perçues dans les autres types car toutes les corrélations sont significatives et positives. Ceci est confirmé par les moyennes obtenues par les participant·e·s, qui se trouvent toutes dans la moitié supérieure (la plus faible étant pour le cyber-harcèlement). Pourtant Boulton (1997) avait souligné que la majorité des enseignant·e·s se sentiraient peu compétent·e·s à intervenir. Ce résultat contradictoire pourrait s'expliquer par la médiatisation du harcèlement scolaire ainsi qu'à la politique mise en place ces dernières années proposant des formations à la méthode de la préoccupation partagée dans les établissements scolaires du canton de Vaud.

De plus, nos résultats ont également montré que les enseignant·e·s se perçoivent comme plus compétent·e·s à intervenir dans des situations où le harcèlement scolaire revêt une forme ouverte (H2). Byers et al. (2011) avaient déjà démontré que les enseignant·e·s de l'école obligatoire étaient susceptibles de se sentir davantage capables d'intervenir dans des situations de harcèlement scolaire ouvert. La perception personnelle de leur compétence à intervenir est un élément important pour l'implication des enseignant·e·s dans la gestion de ces situations (Boulton, 1997 ; Mishna et al., 2005 ; Yoon, 2004). Le sentiment de compétence étant plus élevé pour les formes ouvertes, nous pouvons dès lors supposer que l'implication des enseignant·e·s serait également plus élevée dans ces cas-là. Bien que ce sentiment soit plus faible dans les formes cachées, il reste proche de la moyenne. Ces résultats concernant la compétence perçue pourraient donc laisser concevoir une implication des enseignant·e·s dans les situations de harcèlement scolaire.

Nous avons constaté que certaines variables (i.e., formation continue et genre) exerceraient une influence sur les compétences perçues dans certains types de harcèlement scolaire, alors que nous n'avons pas relevé d'effet du degré d'enseignement. Concernant l'effet des formations continues, nous n'avons pas trouvé de littérature à ce sujet. Toutefois, Skinner (2014) relevait que les enseignant·e·s avec un degré de formation de Bachelor avaient un sentiment de compétence plus élevé. Nos résultats montrent que les enseignant·e·s sans formation continue semblent avoir une compétence perçue plus faible pour les formes cachées de harcèlement scolaire, notamment concernant le type social (FS2). Le fait de proposer des formations continues permettrait donc d'augmenter la perception de compétence dans le cas des formes cachées de harcèlement.

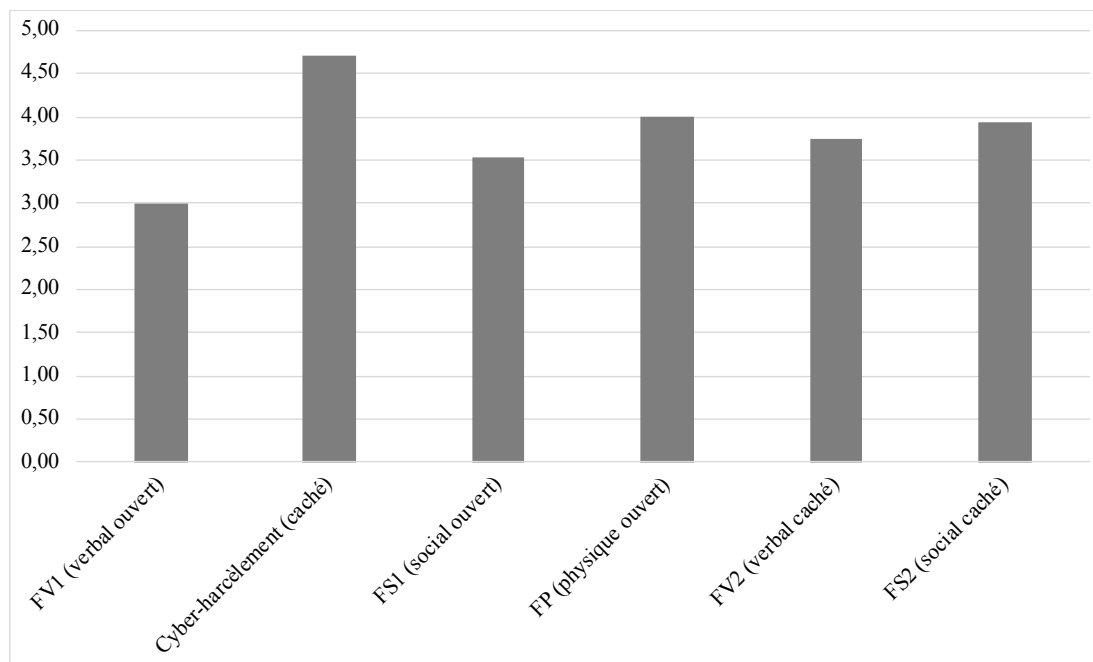
Finalement, les hommes ont davantage tendance à se percevoir comme moins compétents pour la forme verbale cachée que la forme verbale ouverte. Il est possible qu'ils prennent plus en considération les indices verbaux objectifs pour repérer les situations de harcèlement scolaire. Cette hypothèse pourrait expliquer leur sentiment de compétence plus élevé pour la forme verbale ouverte. Dans le cas des deux formes du type social, les enseignantes se perçoivent comme plus compétentes que les enseignants. Lucia et al. (2015) montrent que les filles sont plus souvent ridiculisées et exclues dans des situations de harcèlement scolaire. Les enseignantes repéreraient alors peut-être le type social plus facilement et auraient ainsi davantage le sentiment de compétence à intervenir.

5.1.2 Gravité perçue

Le degré de gravité perçue des enseignant·e·s en fonction des types de harcèlement va être décrit dans une perspective exploratoire. La Figure 7 permet d'observer les moyennes des gravités perçues en fonction du type de harcèlement.

Figure 7

Moyennes de gravité perçue de la situation selon le type de harcèlement scolaire.



Le type de harcèlement que les enseignant·e·s perçoivent le plus gravement est le cyber-harcèlement ($C M = 4,70 \pm 0,58$), avec une valeur médiane de 5 (sur 5). Ceci montre la gravité perçue par les enseignant·e·s de cette situation. Elle est suivie du type physique ($FP M = 4,01 \pm 0,85$) et social caché ($FS2 M = 3,94 \pm 0,95$). Les deux situations intermédiaires sont le type verbal caché ($FV2 M = 3,75 \pm 0,99$) et social ouvert ($FS1 M = 3,54 \pm 0,93$). La vignette perçue comme la moins grave est le type verbal ouvert ($FV1 M = 2,99 \pm 0,96$). Enfin, la moyenne des gravités perçues de tous les types de harcèlement scolaire proposées dans ce questionnaire est de 3,82.

Deuxièmement, nous avons souhaité répondre à la question Q1 exploratoire, à savoir s'il existait un lien entre la gravité perçue et le sentiment de compétence exprimé par les enseignant·e·s. Pour cela, des analyses de corrélations entre la perception de gravité et le sentiment de compétence relatif aux six types de harcèlement ont été effectuées. Les résultats montrent une seule corrélation significative entre la compétence perçue à intervenir dans le type social caché et la perception de gravité pour ce même type (compétence et gravité FS2 ; $r = 0,34$; $p < 0,01$). Nous pouvons donc dire qu'il n'existerait pas de lien, de façon générale, entre la compétence perçue à intervenir et la gravité perçue selon les types de harcèlement scolaire.

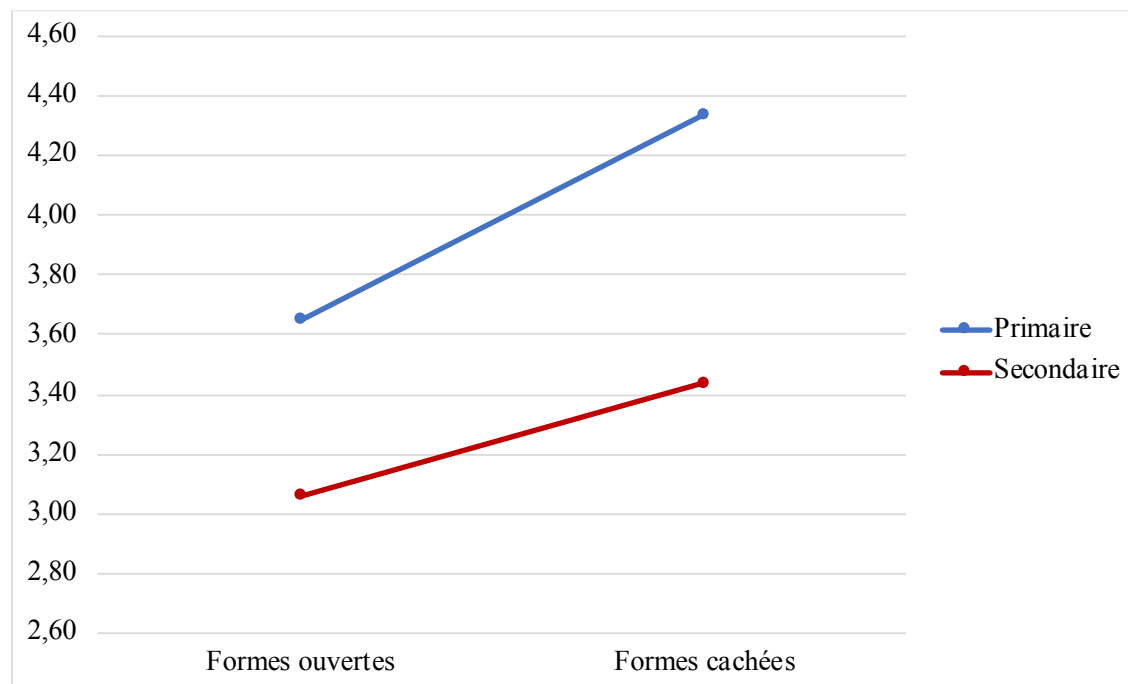
a) Gravité perçue des formes ouvertes et cachées

Une analyse a été réalisée afin d'explorer les éventuelles différences de gravité perçue entre les formes ouvertes et cachées de harcèlement scolaire (H3), en associant des effets de genre, de degré et de formation continue (Q3). La procédure utilisée est identique à celle des analyses effectuées pour les compétences perçues.

Les résultats multivariés de l'Anova à mesures répétées indiquent un effet significatif pour la gravité perçue [λ de Wilks = 0,72 ; $F_{(1;61)} = 22,81$, $p < 0,001$, $\eta^2_{partiel} = 0,28$], les interactions n'étant pas significatives ($p > 0,05$). Ainsi, la gravité perçue des formes cachées ($M = 4,13 \pm 0,61$) est significativement plus élevée que celle des formes ouvertes ($M = 3,51 \pm 0,69$). Au niveau des effets inter-sujets, le degré [$F_{(1;61)} = 13,97$, $p < 0,001$, $\eta^2_{partiel} = 0,19$] est significatif. De façon générale, les enseignant·e·s du primaire perçoivent plus gravement les formes de harcèlement (ouvertes $M = 3,65 \pm 0,66$; cachées $M = 4,34 \pm 0,44$) que les enseignant·e·s du secondaire (ouvertes $M = 3,06 \pm 0,62$; cachées $M = 3,44 \pm 0,61$). Les moyennes sont illustrées dans la Figure 8 (p. 40).

Figure 8

Effet inter-sujet du degré sur la gravité perçue des formes de harcèlement scolaire.



b) Gravité perçue pour chaque type de harcèlement selon la forme ouverte et cachée

En complément, une série d'analyses de variance a été effectuée afin d'explorer plus précisément la gravité perçue des situations selon la forme (i.e., ouvert et caché) en comparant chaque sous-type de harcèlement scolaire (FV1 et FV2 ; C et FP ; FS1 et FS2). Les facteurs inter-sujets sont identiques à ceux des analyses précédentes. Seuls les résultats multivariés significatifs des Anova à mesures répétées sont présentés dans le Tableau 6 (p. 41).

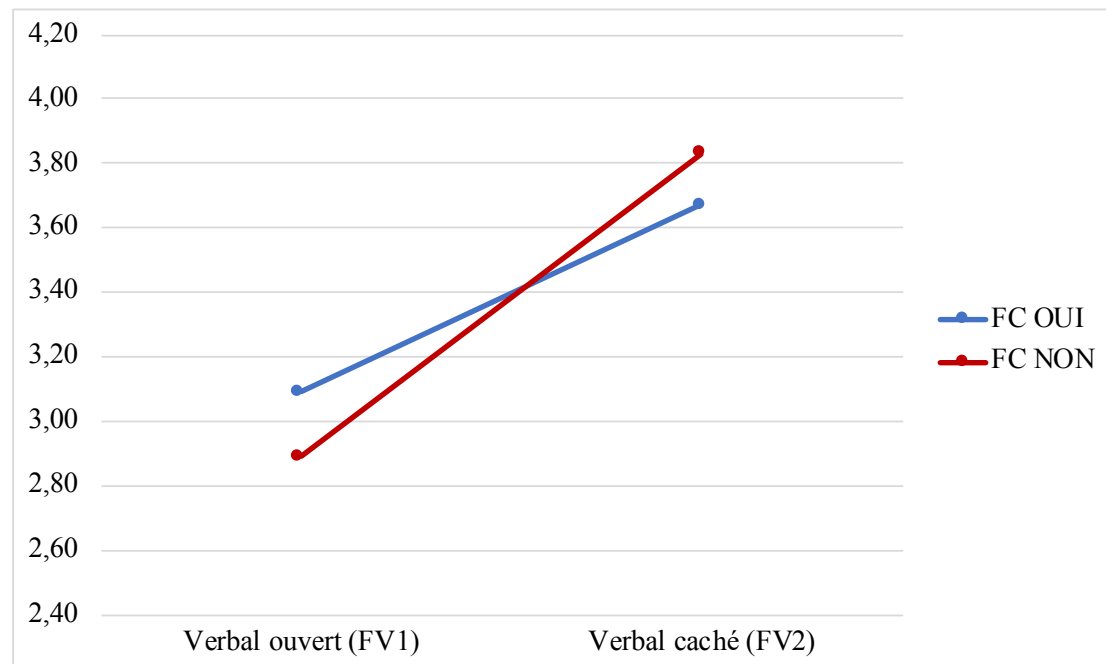
Concernant le type verbal, nous retrouvons un effet intra-sujet significatif pour la perception de gravité, la forme verbale ouverte étant perçue comme moins grave (FV1 $M = 2,99 \pm 0,96$ vs. FV2 $M = 3,75 \pm 0,99$). L'interaction gravité x formation continue est également significative, indiquant que les enseignants qui n'ont pas reçu de formation durant leur parcours professionnel perçoivent beaucoup plus gravement la forme cachée (FC OUI $M = 3,67 \pm 1,16$; FC NON $M = 3,83 \pm 0,81$) en comparaison à la forme ouverte (FC OUI $M = 3,09 \pm 1,01$; FC NON $M = 2,89 \pm 0,92$) (Figure 9, p. 41).

Tableau 6*Effets multivariés significatifs de la gravité perçue et interactions.*

	λ de Wilks	$F_{(1,60)}$	η^2_{partiel}
Formes verbales (FV1 et FV2)			
Gravité	0,74	21,46***	0,26
Gravité x Formation continue	0,85	10,67**	0,15
Cyberharcèlement et Forme Physique (C et FP)			
Gravité	0,85	10,36**	0,15
Gravité x Genre x Formation continue	0,91	5,34*	0,08
Gravité x Degré x Formation continue	0,93	4,54*	0,07
Formes sociales (FS1 et FS2)			

Note. FV1 = forme verbale ouverte ; C = cyberharcèlement cachée ; FS1 = forme sociale ouverte ; FP = forme physique ouverte ; FV2 = forme verbale cachée ; FS2 = forme sociale cachée.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Figure 9*Interaction entre la formation continue (oui vs. non) et la gravité perçue du type verbal.*

Au niveau des effets inter-sujets, seul le degré [$F_{(1;61)} = 10,42, p < 0,01, \eta^2_{\text{partiel}} = 0,15$] est significatif. De façon générale, les enseignant·e·s du primaire perçoivent les deux formes (FV1 $M = 3,21 \pm 0,86$; FV2 $M = 3,98 \pm 0,84$) plus gravement que ceux/celles du secondaire (FV1 $M = 2,25 \pm 0,93$; FV2 $M = 3,00 \pm 1,10$).

Dans le cas du cyber-harcèlement (C) et de la forme physique (FP), l'effet de la gravité est significatif, indiquant une différence significative de perception de gravité entre ces deux types. Il apparaît que les participant·e·s trouvent le cyber-harcèlement plus grave (i.e., forme cachée ; $M = 4,70 \pm 0,58$) que le type physique (i.e., forme ouverte ; $M = 4,01 \pm 0,85$). De plus, les interactions entre gravité x genre x formation continue et gravité x degré x formation continue sont significatives. Il semble ainsi que les hommes avec formation continue considèrent le type physique et le cyber-harcèlement comme étant aussi grave l'un que l'autre (C $M = 4,50 \pm 0,55$; FP $M = 4,33 \pm 0,82$), alors que les hommes sans formation continue (C $M = 4,33 \pm 0,82$; FP $M = 3,50 \pm 0,55$) et les femmes avec formation continue (C $M = 4,67 \pm 0,56$; FP $M = 3,85 \pm 0,95$) considèrent le cyber-harcèlement comme étant plus grave (Figure 10, p. 43). Cette tendance se retrouve également chez les femmes sans formation continue (C $M = 4,83 \pm 0,53$; FP $M = 4,20 \pm 0,76$), mais semble moins marquée. Les effets de la seconde interaction significative sont illustrés dans la Figure 11 (p. 43). Nous pouvons constater que les enseignant·e·s du primaire avec formation continue (C $M = 4,76 \pm 0,44$; FP $M = 4,16 \pm 0,90$) et sans formation continue (C $M = 4,93 \pm 0,26$; FP $M = 4,07 \pm 0,77$), ainsi que les enseignant·e·s du secondaire avec formation continue (C $M = 4,25 \pm 0,71$; FP $M = 3,25 \pm 0,71$), perçoivent plus gravement le cyber-harcèlement que le type physique. Les enseignant·e·s du secondaire sans formation continue se démarquent clairement en considérant les deux types comme étant aussi grave l'un que l'autre (C $M = 4,13 \pm 0,99$; FP $M = 4,13 \pm 0,84$). Enfin, il apparaît que les enseignant·e·s secondaire avec formation continue perçoivent la forme physique comme étant largement moins grave, en comparaison aux trois autres groupes. Au niveau des effets inter-sujets, seul le degré [$F_{(1;61)} = 8,28, p < 0,01, \eta^2_{\text{partiel}} = 0,12$] est significatif. De façon générale, les enseignant·e·s du primaire auraient tendance à percevoir le cyber-harcèlement légèrement plus gravement que celles/ceux du secondaire ($M = 4,85 \pm 0,36$ vs. $M = 4,19 \pm 0,83$, respectivement), mais cette tendance diminuerait pour le type physique ($M = 4,11 \pm 0,82$ vs. $M = 3,69 \pm 0,87$).

Figure 10

Interaction entre la gravité perçue du cyber-harcèlement et du type physique, le genre et la formation continue (oui vs. non).

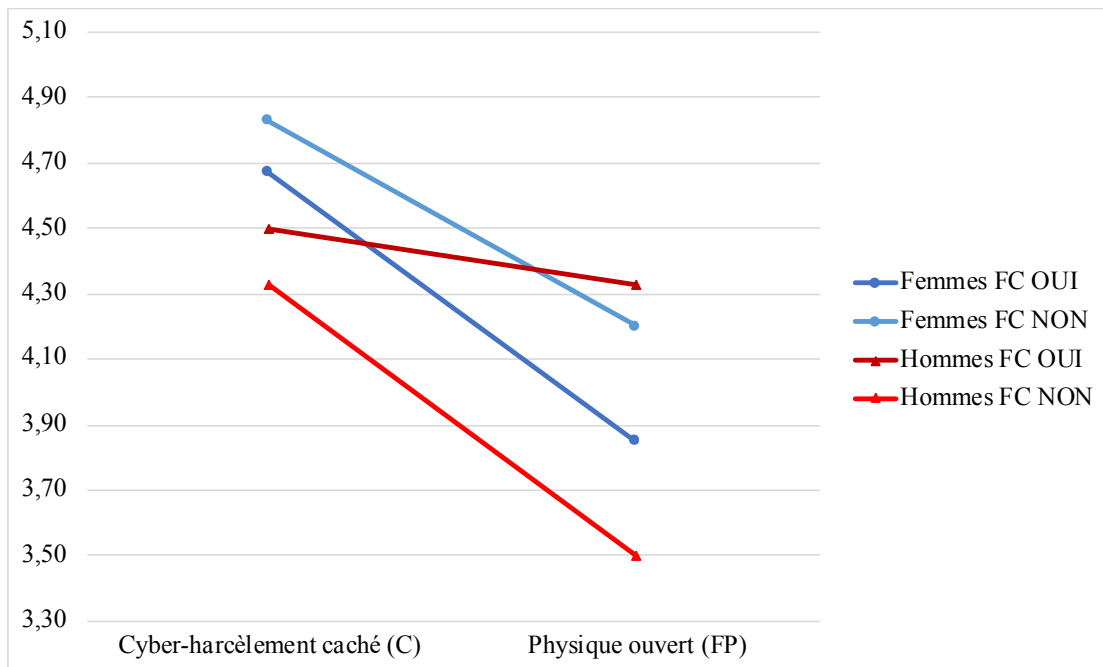
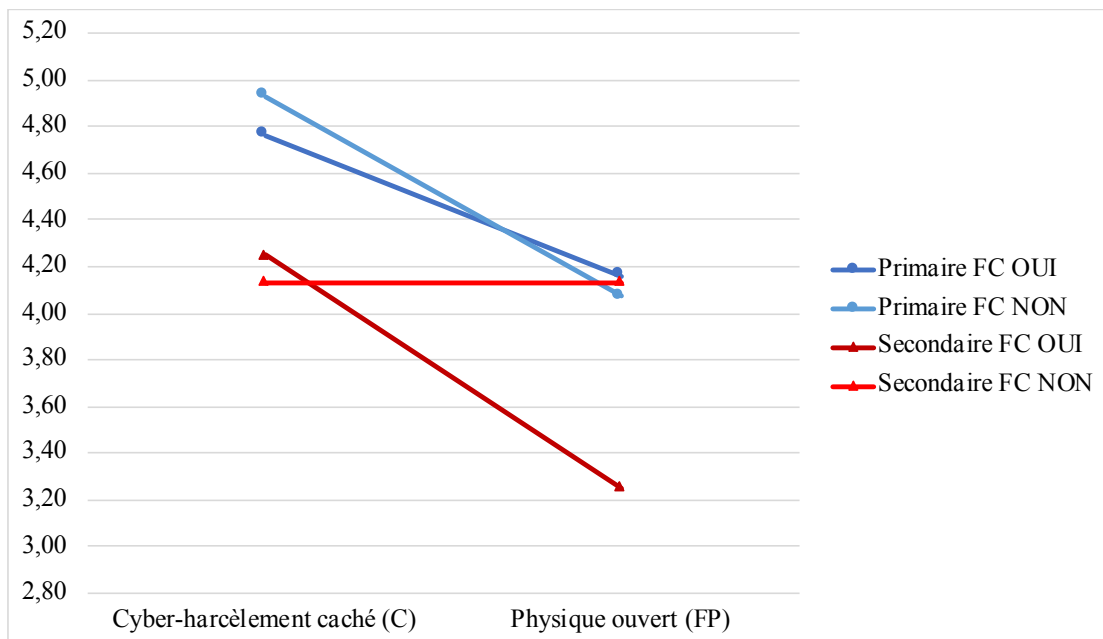


Figure 11

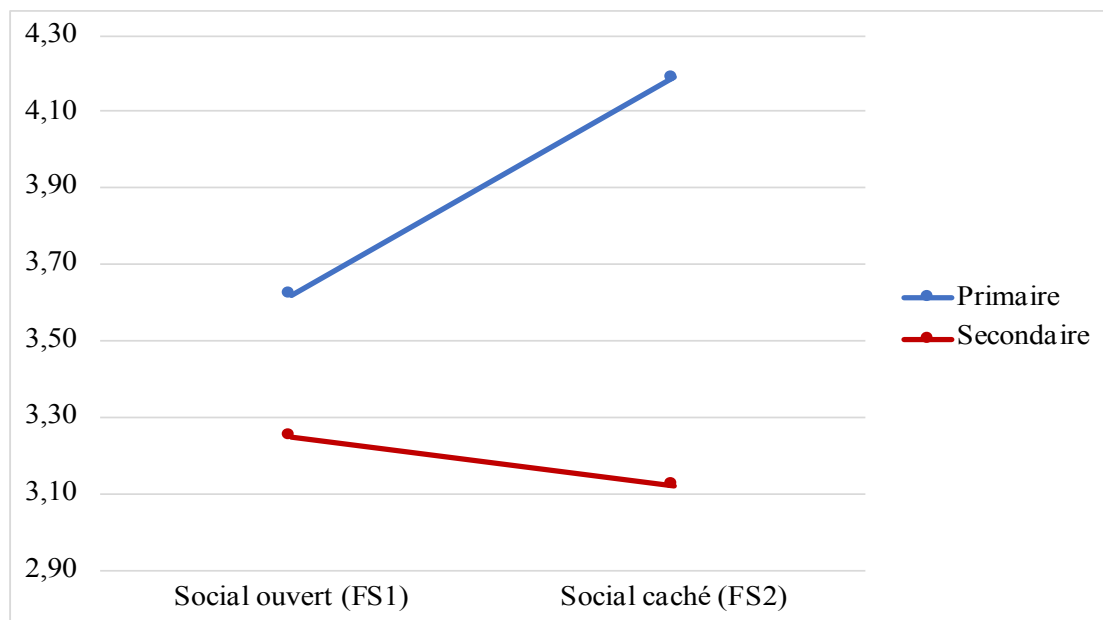
Interaction entre la gravité perçue du cyber-harcèlement et du type physique, le degré et la formation continue (oui vs. non).



Finalement, au niveau du type social, nous n’observons aucun effet multivarié significatif. Ceci signifie que les formes sociales ouverte et cachée sont perçues comme étant aussi grave l’une que l’autre (FS1 $M = 3,54 \pm 0,93$ vs. FS2 $M = 3,94 \pm 0,95$). Au niveau des effets inter-sujets, le degré est significatif [$F_{(1;61)} = 8,44, p < 0,01, \eta^2_{partiel} = 0,12$]. De façon générale, les enseignant·e·s du primaire perçoivent le type FS2 (i.e., forme cachée) plus gravement que celles/ceux du secondaire (Primaire $M = 4,19 \pm 0,74$; Secondaire $M = 3,12 \pm 1,15$), sans différence pour le type FS1 (Primaire $M = 3,62 \pm 0,88$; Secondaire $M = 3,25 \pm 1,07$). Les moyennes sont illustrées dans la Figure 12.

Figure 12

Effet inter-sujet du degré sur la gravité perçue du type social.



c) Discussion des résultats relatifs à la gravité perçue

De façon générale, les résultats de cette étude montrent que la compétence perçue à intervenir dans un type de harcèlement n’est pas corrélée à sa perception de gravité (question exploratoire Q1), hormis dans le cas de la forme sociale cachée dans laquelle le lien est significatif. En d’autres termes, la compétence à intervenir dans une situation de harcèlement scolaire ne serait donc pas liée à la perception de gravité de cette situation et pourrait dépendre alors d’autres facteurs comme la formation ou la présence de personnes ressources dans un établissement scolaire.

Le type perçu comme étant le plus grave est le cyber-harcèlement (i.e., forme cachée), suivi du type physique (i.e., forme ouverte) et de la forme sociale cachée. La forme verbale ouverte est perçue comme étant potentiellement la moins grave. Ainsi, il semble que notre hypothèse H3 (viz., les formes ouvertes de harcèlement scolaire seraient perçues comme plus graves que les formes cachées) ne soit que partiellement validée. Il apparaît également que les enseignant·e·s percevraient plus gravement les situations avec des formes cachées de harcèlement scolaire, à l'exception du type social où il n'y a pas de différence entre les deux formes. Le fait que les deux vignettes du type social présentent chacune une situation d'exclusion sociale pourrait expliquer que les gravités perçues entre les deux formes ne soient pas significativement différentes. En effet, les enseignant·e·s définiraient la gravité par rapport à l'exclusion perpétrée plutôt que par la visibilité ou non des actes commis par les adultes.

Selon Craig et al. (2011), les enseignant·e·s qui ne perçoivent pas le harcèlement scolaire comme grave auraient tendance à rester plus passif·ve·s dans l'intervention face à ces situations. Le fait que les participant·e·s semblent considérer les situations présentées dans les vignettes comme plutôt graves est un élément encourageant dans une perspective de prévention et d'intervention face au harcèlement scolaire dans les établissements. Ces auteurs ont également trouvé que les enseignant·e·s en formation perçoivent le harcèlement physique comme plus grave que le type social ou le cyber-harcèlement. Cela est en partie corroboré par nos résultats (viz., le type physique serait plus grave que le type social mais moins grave que le cyber-harcèlement). Cette différence pourrait s'expliquer par la médiatisation du cyber-harcèlement qui aurait comme effet d'augmenter sa gravité perçue auprès des enseignant·e·s. Boulton (1997) indique que la plupart des définitions données du harcèlement scolaire incluaient les formes physiques et verbales, mais moins souvent les exclusions sociales, ce qui pourrait signifier que les types physique et verbal seraient perçus comme plus graves que le type social. Dans nos résultats, le type physique est également perçu comme grave par les enseignant·e·s, mais cela n'est pas le cas du type verbal qui est perçue comme le moins grave. Ainsi, il semblerait que l'inclusion ou non d'un type de harcèlement dans la définition du phénomène ne soit pas forcément liée à la perception de la gravité de la situation. Dès lors, une explication de nos résultats serait que les actes physiques violents soient considérés, de façon générale, comme plus graves que les violences verbales.

Le genre, le degré d'enseignement et la formation continue influenceraient la perception de gravité de certaines formes de harcèlement scolaire, mais à des niveaux différents. Par exemple, une étude antérieure avait déjà souligné l'effet du genre sur la perception des différentes formes de harcèlement et de leur gravité chez des étudiant·e·s en enseignement (Craig et al., 2011). Pourtant, dans ce travail, l'effet du genre n'est significatif qu'en interaction avec la formation continue. En effet, les enseignantes (avec ou sans formation continue) et les enseignants sans formation continue ont une perception plus élevée de la gravité du cyber-harcèlement en comparaison au type physique. A l'inverse, les enseignants avec formation continue considèrent le cyber-harcèlement et le type physique comme étant tout aussi graves. Une hypothèse est que l'agressivité physique serait minimisée par les hommes, la formation continue leur permettrait alors de prendre conscience que ce type d'actes ne doit pas être toléré, quel que soit le contexte, et de pouvoir également les inclure dans le cadre du harcèlement scolaire.

Concernant le degré d'enseignement, nous avons trouvé des effets inter-sujets, plus précisément concernant le type verbal (i.e., les enseignant·e·s du primaire percevraient chacune des deux formes comme étant plus graves), le cyber-harcèlement (i.e., les enseignant·e·s du primaire le percevraient comme étant plus grave) et le type social (i.e., les enseignant·e·s du primaire percevraient la forme cachée plus gravement). Ce facteur n'est pas, à notre connaissance, exploré par la littérature scientifique en lien avec la gravité perçue du harcèlement scolaire. Néanmoins, ces résultats semblent mettre en avant une différence de perception de certaines violences scolaires entre les enseignant·e·s du primaire et du secondaire. Cette différence pourrait s'expliquer en partie par les formations des enseignant·e·s. En effet, celles et ceux du primaire réalisent trois ans de formation pédagogique alors que les enseignant·e·s du secondaire en suivent deux. De plus, il se pourrait que les enseignant·e·s perçoivent les élèves plus âgé·e·s comme moins fragiles et plus autonomes pour se défendre. Une autre hypothèse serait liée au fait que, de façon générale, les enseignant·e·s du primaire passent davantage de temps avec leurs élèves que les enseignant·e·s du secondaire. Ils auraient ainsi plus d'opportunités de voir les effets des violences à l'école et ainsi de les considérer comme plus graves dans le cadre du harcèlement scolaire.

Enfin, nous avons mis en évidence une interaction entre la formation continue et la gravité perçue pour le type verbal (i.e., formes ouverte et cachée). Dans ce cas, les enseignant·e·s sans formation continue perçoivent la forme cachée comme étant plus grave que la forme ouverte. Dans la comparaison entre cyber-harcèlement (i.e., forme cachée) et type physique (i.e., forme ouverte),

nous avons également mis en évidence l'interaction entre la gravité perçue, le degré et la formation continue. Ces résultats complexes laissent supposer de façon globale que la majorité des enseignant·e·s considère plus gravement le cyber-harcèlement que le type physique, mais également que la formation continue tendrait à réduire la perception de gravité du type physique uniquement chez les enseignant·e·s du secondaire. En effet, seuls les enseignant·e·s du secondaire sans formation continue considèrent de gravité équivalente ces deux types. Une explication serait que les enseignant·e·s du secondaire percevrait la violence physique ouverte de façon particulièrement grave, la formation continue les conduirait alors à une vision plus nuancée de ce type de harcèlement scolaire. Toutefois, il est nous est difficile d'interpréter ces résultats car nous n'avons pas de contrôle du contenu des formations continues suivies par les participant·e·s qui pourraient, par exemple, aborder massivement le cyber-harcèlement et peu les autres types.

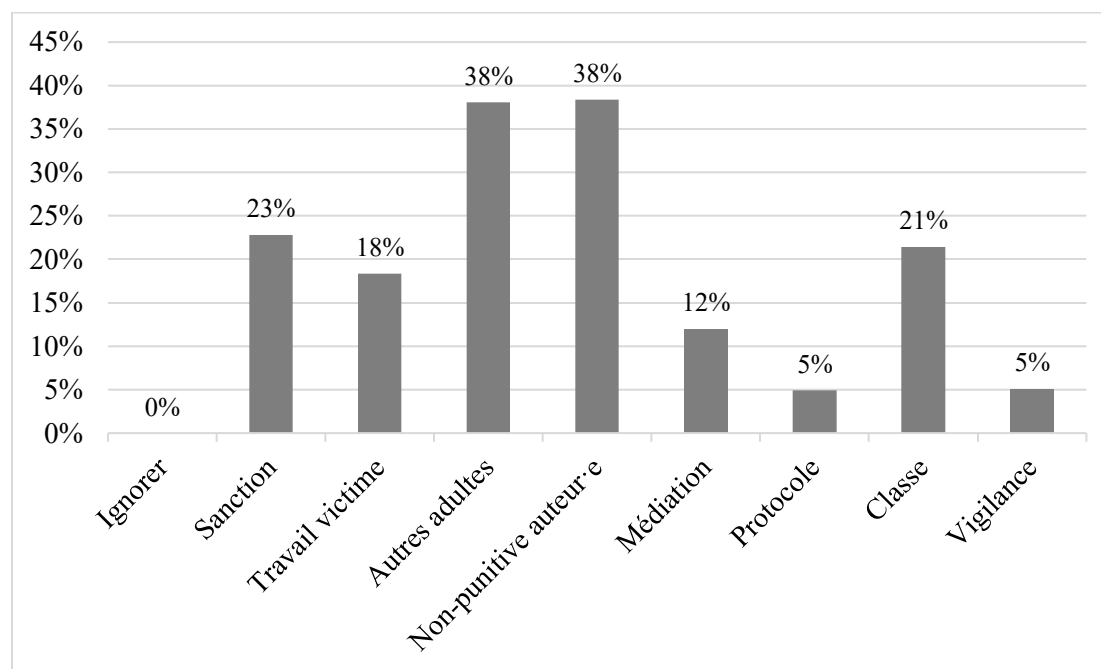
5.2 Résultats qualitatifs : stratégies interventions auto-rapportées

Pour rappel, la question de recherche QR2 oriente cette partie, à savoir : Quelle est la nature des interventions proposées par des enseignant·e·s de l'école obligatoire dans des situations de harcèlement scolaire en fonction du type de harcèlement scolaire ? Il s'agit ainsi d'étudier de façon qualitative les interventions proposées par les enseignant·e·s dans différentes situations. Une première partie porte un regard global sur les interventions proposées. Pour chaque figure présentée, nous tenons à préciser que les valeurs correspondent au pourcentage d'enseignant·e·s utilisant une stratégie d'intervention dans une situation de harcèlement scolaire. Le résultat total n'arrive donc pas à 100%, car plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre de façon parallèle.

La fréquence moyenne des stratégies d'interventions proposées par les enseignant·e·s sont reportées dans la Figure 13. Elles concernent l'ensemble des types de harcèlement scolaire.

Figure 13

Fréquence moyenne d'apparition des différentes stratégies d'intervention de façon globale.



De façon descriptive, ces données indiquent qu'aucun·e enseignant·e rapporte ignorer l'incident. A l'inverse, les deux stratégies les plus utilisées sont le fait de faire appel à d'autres adultes et travailler de manière non-punitive avec l'élève auteur·e. Les interventions basées sur des sanctions de l'élève auteur·e (i.e., Sanction) sont suivies par la stratégie Classe et celle qui propose de travailler avec l'élève victime. Le taux de la stratégie Médiation est inférieur à 15%,

tandis que deux autres stratégies sont rapportées par moins de 10% des enseignant·e·s (i.e., Protocole et Vigilance).

5.2.1 Interventions dans les formes ouvertes de harcèlement scolaire

Afin de préciser la première analyse globale des interventions proposées par les enseignant·e·s, nous allons proposer des analyses concernant les formes de harcèlement scolaire (i.e., ouvert/caché). Les fréquences moyennes des stratégies d'interventions proposées par les enseignant·e·s dans les formes ouvertes de harcèlement scolaire puis selon le type (i.e., forme verbale n°1 ; forme sociale n°1 ; forme physique) sont illustrées dans les figures Figure 14 et Figure 15 (p. 50). De façon générale, nous pouvons constater qu'aucun·e enseignant·e indique ignorer l'incident dans les cas de forme ouverte de harcèlement scolaire (Figure 14, p. 50). A l'inverse, la stratégie la plus utilisée par les enseignant·e·s est de travailler de manière non-punitif avec l'élève auteur·e. Entre 32% et 17% des enseignant·e·s disent utiliser des sanctions, le travail avec la victime ou avec la classe entière, et le fait de faire appel à d'autres adultes. Les stratégies Médiation, Vigilance ainsi que l'utilisation du protocole d'intervention Pikas (i.e., Méthode de Préoccupation Partagée) sont les moins mises en avant. La stratégie la plus utilisée par les enseignant·e·s pour le type physique est la sanction, tandis que pour le type verbal il s'agit de la méthode non-punitif avec l'auteur·e (Figure 15, p. 50). Nous retrouvons la mise en œuvre de cette dernière stratégie pour le type social, accompagnée de la stratégie Classe.

A partir de ces résultats, nous pouvons obtenir des premiers indices permettant de vérifier notre hypothèse H4 (viz., les enseignant·e·s proposeraient plus fréquemment certaines stratégies d'intervention que d'autres en fonction des formes de harcèlement scolaire). Des exemples de réponses recueillies ont été mentionnés afin d'illustrer les stratégies pour chaque situation présente dans la Figure 15 (p. 50). Bien que nous observions des variations en fonction des situations, les enseignant·e·s semblent majoritairement privilégier l'utilisation d'une méthode non-punitif avec l'élève auteur·e lors du type verbal (FV1 = 72% ; e.g., « Je parlerai avec l'enfant qui accuse à part pour essayer de comprendre son sentiment d'injustice ») ou social (FS1 = 51% ; e.g., « En expliquant aux élèves excluant l'autre les conséquences de leurs actes. En leur demandant de s'imaginer à sa place »). De plus, 47% des enseignant·e·s propose également cette stratégie pour le type physique (e.g., « J'en parlerais avec l'élève en lui expliquant la gravité de ses gestes et en lui demandant ce que ça lui ferait si on lui faisait pareil »).

Figure 14

Fréquences des stratégies d'intervention dans des formes ouvertes de harcèlement scolaire.

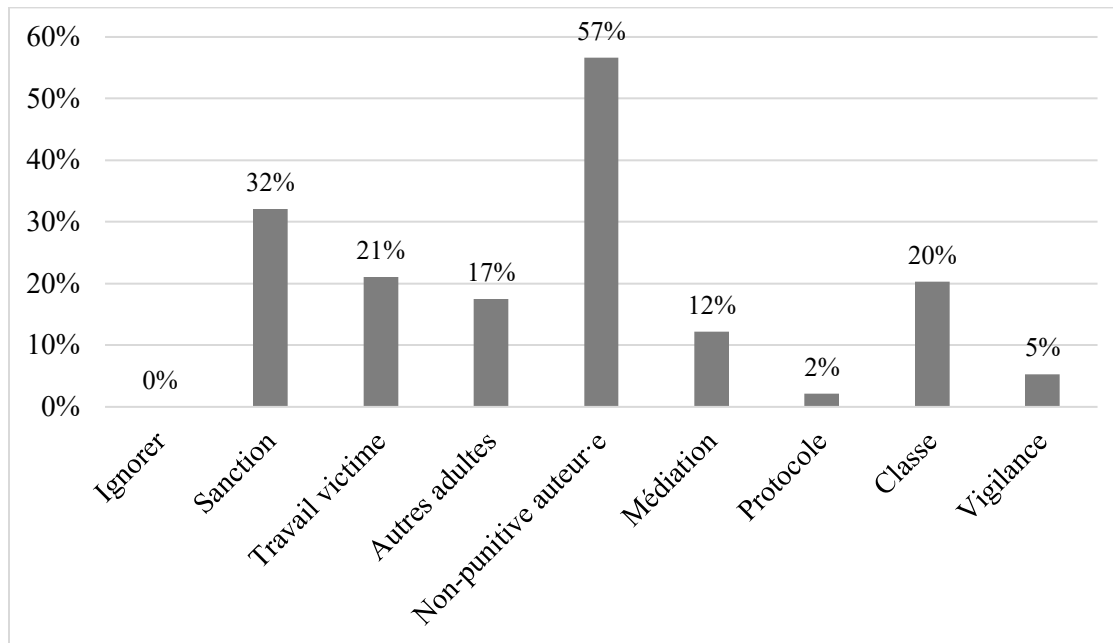
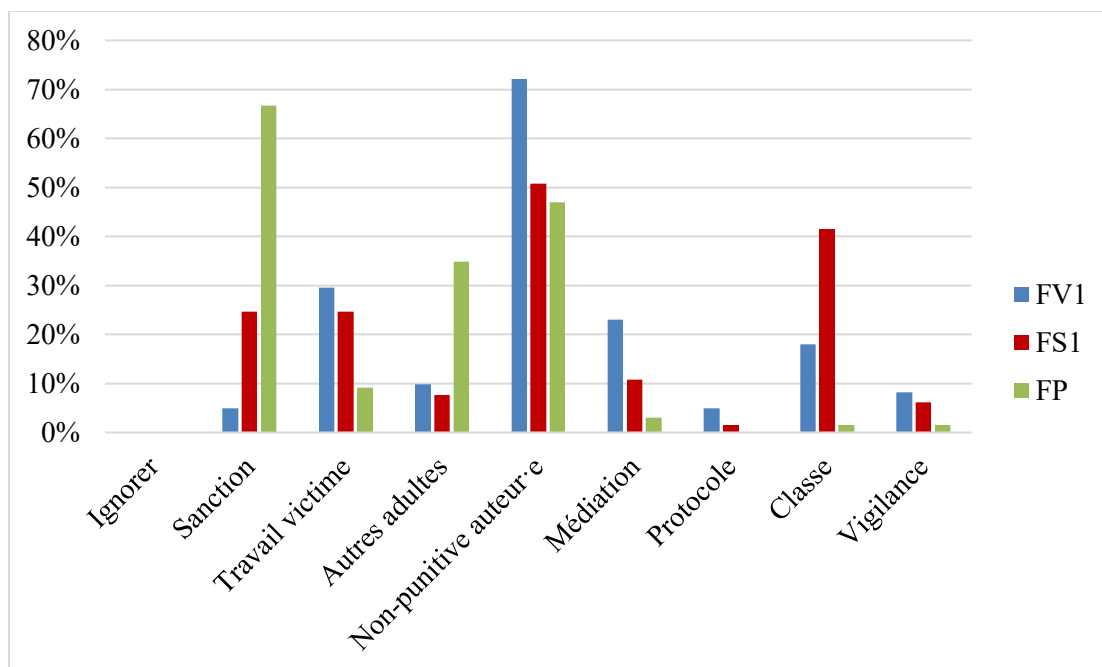


Figure 15

Intervention des enseignant-e-s dans les formes ouvertes de harcèlement scolaire.



Note. FV1 = type verbal ouvert ; FS1 = type social ouvert ; FP = type physique ouvert.

Dans le cas particulier du type physique, nous avons constaté que la majorité des enseignant·e·s privilégiaient l'utilisation d'une sanction pour l'élève auteur·e (FP = 67% ; e.g., « Je prends directement l'élève qui a donné le coup de pied afin de lui rappeler les règles de l'école et lui mettre une sanction car ce n'est pas la première fois »). C'est la seule situation où ce type d'intervention est rapportée de façon importante, la suivante étant le type social avec 25% des enseignant·e·s qui la proposent (e.g., « Je mettrai l'élève qui a prononcé ces paroles de côté. Je le laisserai rester un moment seul »). Dans le cas de cette dernière forme, nous avons vu que la discussion avec toute la classe est également souvent rapportée (FS1 = 42% ; e.g., « [...] reprendre avec toute la classe une activité qui favorise la cohésion de classe »).

De plus, 35% des enseignant·e·s indiquent souhaiter faire appel à d'autres adultes dans le cas du type physique (e.g., « soutien psychologique », « direction », « infirmière », « médiatrice », « parents »). Bien que la stratégie de travailler avec l'élève victime n'ait jamais été indiquée comme intervention majoritaire, elle est toutefois proposée par 30% des enseignant·e·s pour le type verbal (FV1 ; e.g., « J'aide l'enfant agressé à trouver la bonne manière de se défendre. ») et 25% pour le type social (FS1 ; e.g., « j'essaie de trouver un super jeu pour l'élève qui est isolé, histoire que les autres viennent lui demander de jouer avec »).

5.2.2 Interventions dans les formes cachées de harcèlement scolaire

Afin de poursuivre la première analyse globale, nous allons analyser les interventions proposées pour les formes cachées de harcèlement scolaire. Les données illustrées dans la Figure 16 (p. 52) indiquent que la stratégie visant à faire appel à d'autres adultes est la plus utilisée, suivie par engager un travail avec toute la classe, utiliser une méthode non-punitif avec l'auteur·e et travailler avec la victime. Les stratégies mentionnées dans moins de 15% des cas sont Sanction, Médiation, Protocole (i.e., Pikas) et Vigilance. Enfin, aucun·e enseignant·e ne mentionne ignorer l'incident.

La Figure 17 (p. 52) illustre la fréquence moyenne des stratégies d'interventions proposées pour chaque type de harcèlement scolaire des formes cachées (i.e., cyber-harcèlement ; forme verbale n°2 ; forme sociale n°2).

Figure 16

Fréquences des stratégies d'intervention pour les formes cachées de harcèlement scolaire.

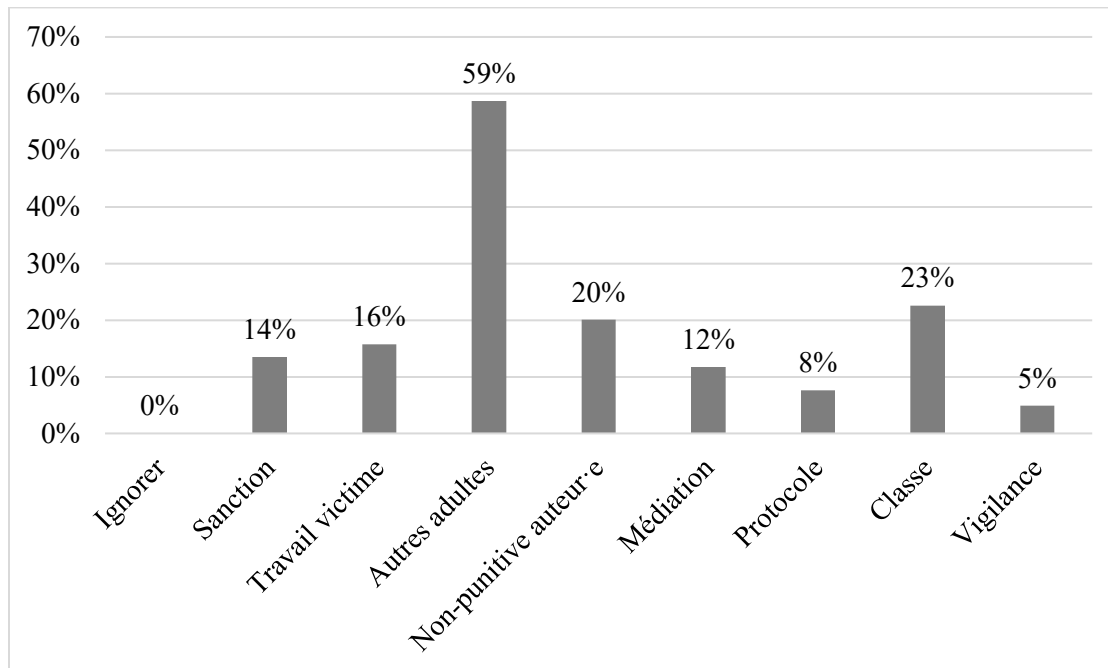
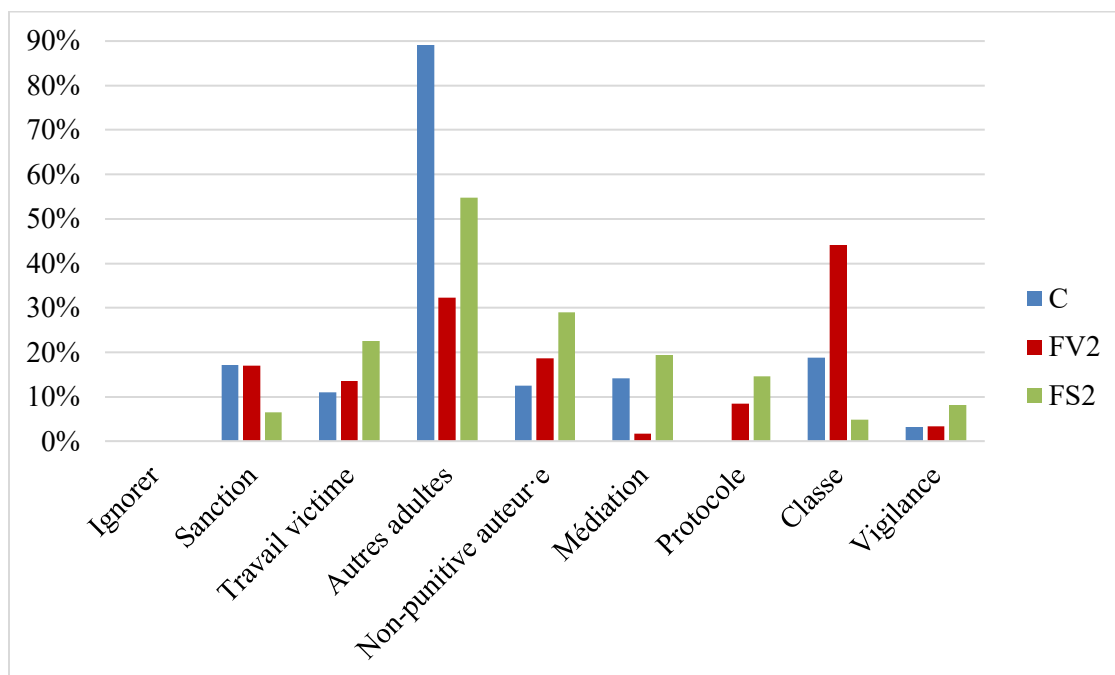


Figure 17

Intervention des enseignant-e-s dans des formes cachées de harcèlement scolaire.



Note. C = cyber-harcèlement caché ; FV2 = type verbal caché ; FS2 = type social caché.

A partir des résultats des figures Figure 16 et Figure 17 (p. 52), nous pouvons tenter de vérifier notre hypothèse H4 (viz., les enseignant·e·s proposeraient plus fréquemment certaines stratégies d'intervention que d'autres en fonction des formes de harcèlement scolaire). Des exemples de réponses recueillies ont été mentionnés afin d'illustrer stratégies pour chaque situation. Bien que nous observions encore des variations en fonction des situations, les enseignant·e·s semblent majoritairement souhaiter faire appel à d'autres adultes dans le cas du cyber-harcèlement (C = 89% ; e.g., « Demander de l'aide aux médiateurs », « prévenir ma hiérarchie », « Je m'adresserais au groupe de personnes spécialisées pour les cas de harcèlement de l'établissement pour m'aider », « je prendrais contact avec les parents pour expliquer la situation »). Ils/elles utiliseraient également cette stratégie pour le type social (FS2 = 55% ; e.g., « je ferais appel à la médiatrice scolaire », « J'en parlerais également avec les anciennes enseignantes de ces élèves »).

Dans le cas du type verbal, ils/elles proposent majoritairement une discussion avec toute la classe (FV2 = 44% ; e.g., « aborder le sujet en conseil de classe », « Parler des ressentis et des sentiments ressentis lors de jeux de rôles »).

5.2.3 Discussion des résultats relatifs aux stratégies d'interventions auto-rapportées

Ces résultats qualitatifs généraux permettent de valider l'hypothèse H4. En effet, les enseignant·e·s semblent proposer plus fréquemment certaines stratégies d'intervention que d'autres en fonction des formes de harcèlement scolaire. De façon générale, les enseignant·e·s proposent le plus fréquemment de travailler de manière non-punitive avec l'élève auteur·e pour les formes ouvertes, à l'exception du type physique (ouvert). Dans cette situation particulière, ils/elles proposent majoritairement des sanctions comme stratégie d'intervention. Concernant les formes cachées, les enseignant·e·s semblent majoritairement faire appel à d'autres adultes. Dans le cas de la forme verbale cachée, ils/elles reprendraient le plus souvent la situation avec toute la classe.

Ainsi, les deux stratégies les plus utilisées (voir Tableau 3, p. 30) sont de faire appel à d'autres adultes et travailler de manière non-punitive avec l'élève auteur·e (i.e., n° 4 et n°5). Elles sont suivies des interventions basées sur des sanctions de l'élève auteur·e qui est utilisée par 23% des enseignant·e·s (i.e., n° 2). La quatrième stratégie est celle qui propose reprendre la situation avec la classe (21% d'utilisation ; i.e., n° 8). Elle est suivie avec la stratégie de travailler avec l'élève victime (i.e., n° 3). La « non-stratégie » d'ignorer l'incident n'a été rapportée par aucun·e

participant·e. Nous retrouvons donc certaines différences avec le classement de fréquence d'utilisation de ces stratégies proposées par la littérature. En effet, il semblerait que les enseignant·e·s utiliseraient principalement des interventions autoritaires de sanction avant d'envisager une méthode non-punitive ou et que la recherche d'aide soit peu rapportée de façon globale (Bauman et al., 2008 ; Burger et al., 2015). Or, l'utilisation d'une méthode non-punitive avec l'auteur·e arrive avant les sanctions dans notre classement, tandis que la recherche d'aide auprès d'adultes arrive en première position. Ces résultats paradoxaux peuvent s'expliquer par la mise en œuvre, dans le canton de Vaud, d'une politique anti-harcèlement, avec notamment la nomination de chefs de projet « harcèlement et violences entre élèves » et la proposition de formations visant à donner des outils aux établissements pour lutter contre le phénomène et assurer un suivi des projets mis en place. D'ailleurs, Bauman et al. (2008) avaient déjà souligné que, lorsqu'ils/elles travaillaient dans un établissement pourvu d'une politique anti-harcèlement, les enseignant·e·s étaient plus susceptibles à partager le problème avec d'autres adultes. Finalement, les seuls points de correspondance avec les auteurs précédemment cités concernent la stratégie d'ignorer l'incident ainsi que le travail avec l'élève victime. Ces stratégies sont moins rapportées par les enseignant·e·s dans notre classement que les autres catégories du *Handling Bullying Questionnaire*.

Un·e enseignant·e sur dix proposent la stratégie d'intervention Médiation. Toutefois, la littérature scientifique démontre que cette stratégie n'est pas la plus adaptée dans le cas de harcèlement scolaire. En effet, Senden et Galand (*in press*) expliquent que le but de la médiation est de résoudre un conflit entre deux antagonistes partageant des torts. Or, ils soulignent que le harcèlement scolaire se caractérise notamment par un déséquilibre de pouvoir dans la relation entre l'élève victime et l'élève auteur·e. Ce déséquilibre risque de perdurer pendant la médiation et ainsi rendre l'intervention moins efficace.

Dans les vignettes présentant une situation de la forme cachée des types social et verbal, la méthode Pikas est proposée respectivement par 15% et 8% des enseignant·e·s. Cette méthode considérant le harcèlement scolaire comme un phénomène de groupe, sa mise en œuvre est donc appropriée dans les situations impliquant plusieurs auteur·e·s. Malgré le faible recours à la méthode Pikas, nos résultats montrent que son utilisation est plus élevée lors de situations adaptées à cette méthode. Ceci pourrait s'expliquer par la relative nouveauté de sa mise en place au sein des

établissements ainsi que la probable méconnaissance des situations dans laquelle elle peut être particulièrement pertinente et de la manière d'y avoir recours au sein des établissements.

Finalement, une stratégie d'intervention peu proposée est la Vigilance, qui correspond à l'observation sur un moyen et long terme de la situation. Le harcèlement scolaire est pourtant caractérisé par la répétitivité d'actes violents dans le temps. De plus, il semblerait que les enseignant·e·s soient plus vigilant·e·s grâce à la mise en place de programmes anti-harcèlement au sein des écoles et que cela réduirait le besoin de reporter les situations de harcèlement scolaire par les élèves (Eslea et Smith, 1998). La mise en place actuelle de la méthode de la préoccupation partagée dans le canton de Vaud ne semble donc pas permettre de sensibiliser suffisamment les enseignant·e·s à l'importance de la surveillance, sur le moyen et long terme, des situations de harcèlement scolaire.

6 Conclusion

Dans cette conclusion générale, nous allons reprendre les résultats issus de ce travail et en faire la synthèse. Pour rappel, la compétence perçue, la perception de gravité et la nature des interventions des enseignant·e·s de l'école obligatoire concernant le harcèlement scolaire, ainsi que les facteurs qui pourraient les influencer dans différents types de situations de harcèlement scolaire d'enseignant·e·s sont étudiées.

L'analyse des résultats de cette recherche a permis de dégager certains constats. D'abord, nos résultats ont montré que plus les enseignant·e·s se sentiraient compétent·e·s pour un type de harcèlement, plus leur sentiment de compétence serait élevé pour un autre. De plus, les compétences perçues pour les formes ouvertes sont significativement plus élevées que pour les formes cachées. Les résultats démontrent également qu'il n'existerait pas de lien entre la compétence perçue à intervenir et la gravité perçue selon les types de harcèlement scolaire. En revanche, la gravité perçue des formes cachées est significativement plus élevée que celle des formes ouvertes, hormis pour le type social, la plus grave étant le cyber-harcèlement. Les stratégies d'intervention auto-rapportées le plus fréquemment sont de faire appel à d'autres adultes (pour les situations de forme cachée) et de travailler de manière non-punitif avec l'élève auteur·e (pour les situations de forme ouverte). Cependant, dans le cas du type physique (ouvert), les enseignant·e·s proposent majoritairement des sanctions comme stratégies d'intervention. Ils/elles reprendraient le plus souvent la situation avec toute la classe dans le cas de la forme verbale cachée. Nous avons également constaté que certaines variables (i.e., formation continue, genre, degré d'enseignement) exerceraient une influence sur les compétences perçues et la gravité perçue dans certains types de harcèlement scolaire.

De façon générale, nos résultats révèlent que les enseignant·e·s sans formation continue semblent avoir une compétence perçue plus faible pour les formes cachées de harcèlement scolaire, en particulier dans le type social. Le genre aurait également un effet sur la perception de compétence pour type social de harcèlement scolaire. De plus, les hommes se percevraient plus compétents pour la forme verbale ouverte que la forme verbale cachée. Concernant la gravité perçue, les enseignant·e·s du primaire considéreraient comme plus grave le harcèlement scolaire que les enseignant·e·s du secondaire. Finalement, des effets d'interaction entre la formation

continue, la gravité perçue des situations et le genre ou le degré d'enseignement semblent présents dans le cyber-harcèlement et le type physique.

Une première limite du travail est que seul un petit échantillon de données a été récolté. Cet échantillon « de convenance » a été choisi pour des raisons pratiques d'accessibilité en raison de la situation sanitaire et d'accessibilité légale des enseignant·e·s pour participer à une recherche. De plus, l'échantillon mixte (primaire vs. secondaire) n'est pas constitué de deux groupes similaires quant au nombre d'individus. Un biais de sélection (viz., biais de volontariat) est également à prendre en compte dans l'analyse de ces résultats. En effet, les participant·e·s à cette étude se sont tou·te·s porté·e·s volontaires et avaient probablement déjà un intérêt et/ou des connaissances sur la thématique du harcèlement scolaire. Dès lors, les réponses des enseignant·e·s non participant·e·s auraient probablement été différentes de celles effectivement collectées. Les résultats doivent donc être considérés avec précaution et ne peuvent prétendre être représentatifs de l'ensemble du corps enseignant.

Les stratégies d'intervention auto-rapportées dans ce travail n'ont pas été comparées à des résultats d'intervention réelles sur le terrain. Un biais de désirabilité sociale est alors à prendre en compte car les participant·e·s ont possiblement pu choisir et proposer des réponses valorisantes ou qui leur semblaient attendues socialement en répondant au questionnaire. Au cours de notre analyse, la pertinence de réaliser des entretiens semi-directifs a pu apparaître. Ceux-ci auraient permis de demander des précisions afin de mieux comprendre certaines réponses des enseignant·e·s. Par exemple, lorsque les participant·e·s parlaient des « deux acteurs » en réponse à la vignette n°1, nous ne pouvions pas savoir s'ils/elles considéraient le camarade ou l'élève victime en plus de l'élève auteur. Cet élément est susceptible d'avoir un effet (i.e., modifier certaines catégorisations des interventions proposées) qui n'a malheureusement pas pu être contrôlé. Nous n'avons également pas recueilli de précisions sur le type de formation reçue par les enseignant·e·s qui ont répondu positivement à la question sur la formation continue. En effet, la formation continue est un terme large et englobe tant des crédits obtenus sur une dizaine d'heures dans une Haute École, une journée cantonale de formation, une intervention de deux heures dans un établissement pour la méthode Pikas ou encore une formation beaucoup plus longue (e.g., CAS). Finalement, les vignettes pourraient être complétées par des situations présentant des types sexuel et matériel de harcèlement scolaire.

Malgré ces limites, ce travail permet de mieux comprendre la perception du harcèlement scolaire du point de vue des enseignant·e·s. Il permet également de proposer des pistes et ouvertures pour la recherche et la pratique. À partir des résultats présentés, il semblerait qu'une formation continue pourrait être proposée au sein des établissements afin de répondre à la fois à son effet sur la perception de compétence et au besoin exprimé par une majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s d'être mieux formé·e·s au harcèlement scolaire. L'ouverture récente de deux CAS dans le canton de Vaud et du Valais semblent être des solutions intéressantes. De plus, des formations plus courtes pourraient être proposées dans les Hautes Écoles Pédagogiques afin qu'un plus grand nombre d'enseignant·e·s tant en primaire qu'en secondaire puisse y accéder.

La présence d'une cellule d'intervention de la Méthode de Préoccupation Partagée (i.e., méthode Pikas) et de ses possibilités d'interventions pourraient également être plus efficacement signalées dans les établissements. En outre, les actions pour y avoir recours devraient être plus claires. En effet, bien qu'une majorité des enseignant·e·s ait connaissance de ce protocole dans leur établissement, ils/elles ne le proposent pas encore comme stratégie d'intervention, probablement car ils/elles ne connaissent suffisamment ni comment ni dans quelles situations y faire appel.

Une réflexion sur l'action face au cyber-harcèlement semble aussi importante à mener. En effet, les enseignant·e·s le considèrent comme plus grave que les autres situations, toutefois ils/elles se sentent peu compétent·e·s à intervenir et proposent majoritairement de chercher de l'aide auprès d'autres adultes (e.g., parents, médiatrice et/ou direction). Dans le contexte particulier du cyber-harcèlement qui se poursuit en dehors de l'école, les enseignant·e·s estimerait possiblement qu'ils/elles ont peu de marge d'intervention directe d'où leur appel à d'autres adultes. Les enseignant·e·s pourraient donc être mieux outillé·e·s afin d'intervenir et de prévenir ces situations, ainsi que savoir vers qui se tourner pour trouver de l'aide lorsque cela leur semble nécessaire.

Pour terminer, il serait intéressant de réaliser d'autres études portant sur un plus grand échantillon afin corroborer les résultats de ce travail. Il semble important, voire nécessaire, de comparer nos résultats avec des observations réalisées sur le terrain lors d'interventions réelles d'enseignant·e·s ou d'entretiens à la suite d'interventions réalisées. Les résultats des stratégies d'intervention rapportées pourraient ainsi être analysés en fonction de facteurs comme le genre, l'expérience, le degré d'enseignement et la formation. La manière de faire appel à d'autres adultes

et aux parents semblant varier selon les situations de harcèlement, il serait également intéressant de chercher à mieux comprendre les raisons qui motivent les enseignant·e·s à demander de l'aide et vers qui ils/elles la demande. Par exemple, les raisons qui font que les parents sont contactés semblent être différentes en fonction des situations. Cette recherche de soutien ou d'information pourrait avoir différents impacts selon les sources mobilisées et la satisfaction ressentie à l'égard du soutien perçu. Finalement, il serait intéressant d'approfondir la question de l'empathie qui est un élément important selon la littérature face au harcèlement. En effet, elle est relevée par certain·e·s participant·e·s dans leurs réponses. Il s'agirait alors d'étudier sa place et son développement dans des interventions auto-rapportées et réelles, ainsi que sa place dans les actions de prévention du harcèlement scolaire.

7 Références bibliographiques

- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. *New Directions for Youth Development*, 133, 15-28. <https://doi.org/10.1002/yd.20004>
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bellon, J. P., & Gardette, B. (2016). *Harcèlement scolaire, le vaincre c'est possible : La méthode de la préoccupation partagée*. ESF.
- Bellon, J. P., & Gardette, B. (2019). *Harcèlement et cyberharcèlement : Une souffrance en réseau*. ESF Sciences Humaines.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Cadir, B., & Elbekachi, S. (2017). *L'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur les pratiques enseignantes lors de harcèlement scolaire* [Mémoire professionnel non publié]. Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Catheline, N. (2008). *Le harcèlement à l'école*. Albin Michel.
- Catheline, N. (2018). *Le harcèlement scolaire* (2^{ème} ed.). Que sais-je ? PUF.

- Erzinger, A. B., Verner, M., König, N., Petrucci, F., Nidegger, C., Roos, E., Fässler, U., Hauser, M., Pham, G., Eckstein, B., Crotta, F., Ambrosetti, A., & Salvisberg, M. (2019). *PISA, 2018. Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. Consortium PISA.ch. <https://edudoc.ch/record/207400?ln=en>
- Cour des comptes République et canton de Genève (2019). *Évaluation : Politique de lutte contre le harcèlement entre élèves en milieu scolaire : Synthèse* [Rapport n°151]. Genève : Cour des comptes. <https://edudoc.ch/record/206386?ln=fr>
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.34.2.21>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Debarbieux, É., & Moignard, B. (2016). Climat scolaire, violence, harcèlement : ce que disent les élèves et les personnels. Dans É. Debarbieux (Ed.), *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir* (pp. 32-51). Armand Colin.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (s.d.). *Incivilités et harcèlement : Renforcer la prévention auprès des élèves en appuyant les établissements scolaires. Conférence de presse du 20 novembre 2015*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/Th%C3%A8mes/Violence_harc%C3%A8lement/20151120_incivilitesviolence_presentation_conferencedepresse.pdf
- Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO]. (2012) *Les indicateurs de l'enseignement obligatoire. Année scolaire 2011-2012*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/indic_oct12_final.pdf
- Duperrex, O., & Ruiz, R. (2012). Harcèlement entre pairs : pas de ça chez nous ! Dans P. D. Jaffé, Z. Moody, C. Piguet, & J. Zermatten (Eds.), *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école* (pp. 124-135). Institut universitaire Kurt Bösch.

- Eslea, M., & Smith, P. K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40(2), 203–218.
<https://doi.org/10.1080/0013188980400208>
- État de Vaud. (s.d.) *Harcèlement-intimidation et violences entre élèves*. Vaud.ch.
<https://www.vd.ch/themes/formation/sante-a-lecole/prestations/harcèlement-intimidation-et-violences-entre-eleves/>
- État de Vaud. (2021, 26 Avril). *Gérer les cas de harcèlement-intimidation entre élèves*. Communiqué de presse. Vaud.ch. <https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/communiqués-de-presse/detail/communiqué/gérer-les-cas-de-harcèlement-intimidation-entre-eleves-1619424489/>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90-98.
<https://doi.org/10.1002/cbm.801>
- Fontaine, R. (2018). Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir. *Enfance*, 3, 393-406.
<https://doi.org/10.3917/enf2.183.0393>
- Garandeau, C., & Salmivalli, C. (2018). Le Programme Anti-Harcèlement KiVa. *Enfance*, 3, 491-501. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0491>
- Gros, D. (2013, novembre). *L'observation des faits de violence en milieu scolaire à Genève* [Note d'information du Service de la recherche en éducation, SRED n°56]. Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. Récupéré à <https://www.ge.ch/document/note-information-du-sred-no-56-observation-faits-violence-milieu-scolaire-geneve>
- Hoareau, N., Bagès, C., & Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire : Une revue de la littérature. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 58(4), 379-394. <https://doi.org/10.1037/cap0000083>
- HEPVS. (s.d.a). *Recherche sur le harcèlement entre pair-e-s en milieu scolaire*. Animation.hepvs.ch. <https://animation.hepvs.ch/harcelementscolaire/index.php/fr/2-uncategorised/98-francais>
- HEPVS. (s.d.b). *Groupe de travail*. Animation.hepvs.ch. <https://animation.hepvs.ch/harcelementscolaire/index.php/fr/mesures/groupe-de-travail>

- HEPVS. (s.d.c). *CAS Harcèlement*. Hepvs.ch. <http://www.hepvs.ch/formations-postgrades/cas-harcèlement>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Kubiszewski, V. (2016). Prévalence des élèves témoins de harcèlement scolaire et difficultés associées : résultats préliminaires. *Pratiques Psychologiques*, 22(3), 205-219. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.001>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-Psychologiques*, 172(4), 261-267. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018>
- Lucia, S., Stadelmann, S., & Pin, S. (2018a). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud*. Institut universitaire de médecine sociale et préventive. <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/290>
- Lucia, S., Stadelmann, S., & Pin, S. (2018b). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel*. Institut universitaire de médecine sociale et préventive. <http://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/288>
- Lucia, S., Stadelmann, S., Ribeaud, D., & Gervasoni, J.-P. (2015). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud*. Institut universitaire de médecine sociale et préventive. <https://www.unisante.ch/fr/formation-recherche/recherche/publications/raisons-sante/raisons-sante-250>
- Melioli, T., Sirou, J., Rodgers, R. F., & Chabrol, H. (2015). Étude du profil des personnes victimes d'intimidation réelle et d'intimidation sur Internet. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.07.007>
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 28(4), 718-738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>

- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* [Unpublished manuscript]. Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. ESF.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>
- Piguet, C., Moody, Z., & Bumann, C. (2013). Enquête suisse sur le harcèlement entre pairs dans les écoles valaisannes. Dans P. D. Jaffé, Z. Moody, C. Piguet, & J. Zermatten (Eds.), *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école* (pp. 27-39). Institut universitaire Kurt Bösch.
- Quartier, M., & Bellon, J.-P. (2020). La Méthode de la Préoccupation partagée MPP. *L'Éducateur*, 4, 9-10.
- République et canton de Neuchâtel. (2019, 4 décembre). *Lancement d'un programme de lutte contre le harcèlement entre élèves et contre le risque dépressif*. Ne.ch. https://www.ne.ch/medias/Pages/20191204_preventionharcèlement.aspx
- Romano, H. (2019). *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : que faire ?* (2^{ème} éd.). Dunod.
- Senden, M., & Galand, B. (in press). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>
- Skinner, A. T., Babinski, L. M., & Gifford, E. J. (2014). Teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51(1), 72-84. <https://doi.org/10.1002/pits.21735>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45. <https://www.jstor.org/stable/42899783>

8 Annexes

8.1 Annexe 1 : Questionnaire pour les enseignant·e·s en primaire

Questionnaire : Intimidation entre pairs en contexte scolaire

Dans le cadre d'un cours de méthodologie du Master en sciences et pratiques de l'éducation, je réalise un court travail de recherche sur la thématique de "l'intimidation entre pairs en contexte scolaire", appelée plus généralement "harcèlement scolaire".

Le questionnaire est divisé en trois parties et vous prendra une quinzaine de minutes pour y répondre. Les résultats sont anonymes.

Merci d'avance pour votre participation !

Sarah Zerika

***Obligatoire**

Représentation

1. Avec vos mots, comment définiriez-vous le harcèlement scolaire ? *

Basez-vous uniquement sur votre représentation (vous pouvez préciser les caractéristiques, les lieux, les comportements, etc.).

Questions spécifiques à l'intimidation entre pairs en contexte scolaire

Dans cette partie du questionnaire, vous trouvez 6 vignettes proposant des situations différentes. Indiquez pour chacune d'elles dans quelle mesure, si la situation arrivait avec vos élèves, vous vous sentiriez capable de la gérer et de quelle façon vous réagiriez.

2. 1. "A la bibliothèque, vous avez vu un élève répéter à un autre enfant: «Le chouchou de la maîtresse/du maître, le lèche-cul». L'enfant essaie d'ignorer les remarques mais boude dans son coin." Si la situation arrivait avec vos élèves, dans quelle mesure vous sentiriez-vous capable de la gérer ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout capable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait capable

3. En quelques mots, décrivez de quelle façon vous réagiriez. *

4. Selon vous, quelle est la gravité de cette situation ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas sérieux du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très sérieux

5. 2. "Emily et Jane étaient meilleures amies. Elles ont eu une grosse dispute. Le lendemain, la boîte de réception de Jane dans son compte de messagerie était pleine et il y avait de nombreuses publications sur sa page Facebook. Les messages étaient impolis et offensants. Quand elle a regardé son compte, elle s'est rendu compte qu'un message tenant des propos racistes avait été posté depuis son propre compte, ainsi que des commentaires grossiers et blessants sur tous ses amis et camarades de classe. Pourtant, elle n'avait pas écrit ces messages. Quand elles étaient amies, Jane avait donné à Emily le mot de passe de son compte Facebook." Si la situation arrivait avec vos élèves, dans quelle mesure vous sentiriez-vous capable de la gérer ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout capable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait capable

6. En quelques mots, décrivez de quelle façon vous réagiriez. *

7. Selon vous, quelle est la gravité de cette situation ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas sérieux du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très sérieux

8. 3. "Vous avez permis à vos élèves d'avoir un peu de temps libre parce qu'ils ont bien travaillé. Vous entendez un élève dire à un autre élève: «Non, absolument pas. Je t'ai déjà dit que tu pouvais pas jouer avec nous. " L'élève joue seul pendant le temps restant, les larmes aux yeux. Ce n'est pas la première fois que cet élève interdit à des enfants de jouer dans le groupe." Si la situation arrivait avec vos élèves, dans quelle mesure vous sentiriez-vous capable de la gérer ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout capable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait capable

9. En quelques mots, décrivez de quelle façon vous réagiriez. *

10. Selon vous, quelle est la gravité de cette situation ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas sérieux du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très sérieux

11. 4. "Lorsque vos élèves reviennent de leur classe de bricolage, vous voyez un élève donner un coup de pied à un autre élève sans aucune provocation. L'hématome est évident. Cet étudiant est connu pour avoir adopté ce type de comportement auparavant." Si la situation arrivait avec vos élèves, dans quelle mesure vous sentiriez-vous capable de la gérer ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout capable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait capable

12. En quelques mots, décrivez quelle façon vous réagiriez. *

13. Selon vous, quelle est la gravité de cette situation ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas sérieux du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très sérieux

14. 5. "Une étudiante a été embêtée et un surnom lui a été donné, ce qu'elle n'aime pas. Ses camarades de classe lui disent de ne pas prendre les choses trop au sérieux et ils ne font que s'amuser. Souvent, lorsque cette élève se promène dans l'enceinte de l'école, d'autres élèves l'appellent avec ce surnom." Si la situation arrivait avec vos élèves, dans quelle mesure vous sentiriez-vous capable de la gérer ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout capable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait capable

15. En quelques mots, décrivez de quelle façon vous réagiriez. *

16. Selon vous, quelle est la gravité de cette situation ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas sérieux du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très sérieux

17. 6. "Sharon est la capitaine de l'équipe de football, bonne au tennis, populaire auprès de nombreux camarades et appréciée des professeurs. Gina, une camarade de sa classe, a dit à sa maîtresse que Sharon était méchante avec elle et retournait ses copines contre elle. Gina était bouleversée, disant que cela se produisait depuis plusieurs années, même si, chaque année, elle le signalait à son enseignante." Si la situation arrivait avec vos élèves, dans quelle mesure vous sentiriez-vous capable de la gérer ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout capable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait capable

18. En quelques mots, décrivez de quelle façon vous réagiriez. *

19. Selon vous, quelle est la gravité de cette situation ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas sérieux du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très sérieux

Questions générales

Informations contextuelle

20. Age : *

21. Genre : *

Une seule réponse possible.

- ☐ Femme
☐ Homme
☐ Autre

22. Degrés d'enseignement *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ 1-2H
☐ 3-4H
☐ 5-6H
☐ 7-8H
☐ 9-11H

Autre : ☐ _____

23. Combien d'années d'expérience d'enseignement avez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ 0-5
☐ 6-10
☐ 11-15
☐ 16-20
☐ 21-25
☐ Plus de 25

24. Y a-t-il, dans votre établissement, un protocole ou une procédure d'intervention pour le harcèlement scolaire ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Je ne sais pas

25. Pensez-vous avoir été suffisamment formé-e à cette thématique lors de votre formation initiale ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait

26. Avez-vous suivi des formations sur cette thématique durant votre parcours professionnel ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non

27. Sentez-vous le besoin d'être mieux formé-e et outillé-e pour intervenir dans des situations de harcèlement scolaire ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait

28. Commentaires :

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

8.2 Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignant·e·s en secondaire

Note : Le questionnaire pour les enseignant·e·s en secondaire est similaire à celui présenté pour les enseignant·e·s en primaire. De ce fait, nous ne répéterons pas les questions 2 à 20 qui sont strictement les mêmes. En revanche, la première page avec l'introduction est présente dans cette annexe ainsi que les questions 21 à 28 car elles diffèrent du questionnaire de l'Annexe 1 (p.65).

Questionnaire : harcèlement scolaire

Dans le cadre de mon Master en sciences et pratiques de l'éducation, je réalise un mémoire sur la thématique du "harcèlement scolaire".

Le questionnaire est divisé en trois parties et vous prendra une quinzaine de minutes pour y répondre. Les résultats sont anonymes.

Merci d'avance pour votre participation !

Sarah Zerika

***Obligatoire**

Représentation

1. Avec vos mots, comment définiriez-vous le harcèlement scolaire ? *

Basez-vous uniquement sur votre représentation (vous pouvez préciser les caractéristiques, les lieux, les comportements, etc.).

Questions
spécifiques à
l'intimidation entre
pairs en contexte
scolaire

Dans cette partie du questionnaire, vous trouvez 6 vignettes proposant des situations différentes. Indiquez pour chacune d'elles dans quelle mesure, si la situation arrivait avec vos élèves, vous vous sentiriez capable de la gérer et de quelle façon vous réagiriez.

21. Genre : *

Une seule réponse possible.

☐ Femme

☐ Homme

☐ Autre

22. Degrés d'enseignement *

Plusieurs réponses possibles.

☐ 9P

☐ 10P

☐ 11P

Autre : ☐ _____

23. Combien d'années d'expérience d'enseignement avez-vous ? *

Une seule réponse possible.

☐ 0-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 21-25

☐ Plus de 25

24. Y a-t-il, dans votre établissement, un protocole ou une procédure d'intervention pour le harcèlement scolaire ? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

25. Pensez-vous avoir été suffisamment formé-e à cette thématique lors de votre formation initiale ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait

26. Avez-vous suivi des formations sur cette thématique durant votre parcours professionnel ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non

27. Sentez-vous le besoin d'être mieux formé-e et outillé-e pour intervenir dans des situations de harcèlement scolaire ? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait

28. Commentaires :

8.3 Annexe 3 : Catégorisation des interventions

Légende du code couleur : 1. Ignorer l'incident ; 2. Sanction de l'élève auteur·e ; 3. Travail avec la victime (e.g., développement du degré d'assertivité) ; 4. Recherche d'aide auprès d'autres adultes ; 5. Utilisation d'une méthode non-punitives avec l'auteur·e ; 6. Médiations entre les élèves auteur·e/s et victime ; 7. Protocole PIKAS ; 8. Reprendre la situation avec le groupe classe ; 9. vigilance/surveillance

Forme verbale (FV1) ouverte

Je prendrais les deux élèves concernés à part et demander des explications. Puis je démarrerais une discussion sur le sujet.

Je demanderai des explications de la part de l'individu qui aurait prononcé ces mots, puis eu une conversation avec les deux enfants

Je discuterais avec les deux enfants, en expliquant au premier que ce ne sont pas des mots qui se disent, en demandant au deuxième d'expliquer comment il s'est senti quand il a entendu ça. Puis seule avec le deuxième enfant pour lui dire comment il peut agir dans ces situations (appeler l'enseignant, se défendre avec des mots)

Je reprends tout de suite pour éviter que cela se reproduise et essayant de comprendre pourquoi il dit ça et de dialoguer (peut-être a-t-il mal compris certaines choses ou sa signification)

Je reprendrais l'élève qui a s'est moqué et a dit des méchancetés et je lui expliquerais qu'il n'a pas à être jaloux/-se. J'encouragerais l'élève concerné par l'intimidation de venir m'en parler si ça venait à se produire, quitte à lui proposer des "flèches" afin de désamorcer et relativiser plutôt que d'ignorer seulement.

J'essaierai d'entâmer une discussion puis si cela continue, je ferai une demande d'intervention dans ma classe du groupe PIKAS.

Énervement mais sans le laisser paraître en premier lieu et en ayant une discussion avec l'élève. Puis au vraiement, il campe sur ses positions, je pense que je lui fait comprendre que son comportement m'énerve.

Surtout pas en allant vers l'enfant qui a insulté car cela ne ferait qu'aggraver le problème. Je ferais plutôt une intervention type débat collectif en classe concernant le respect des autres.

Discussion avec l'élève en question

Beaucoup de possibilité d'intervenir existent. Des possibilités plus directes et d'autres plus indirectes. Chaque situation étant unique c'est difficile de dire de manière générale. Cela dit, s'il faut dire quelque chose de général je dirais ceci : il faut que l'enseignant intervienne de manière claire de temps en temps devant la classe quand de tels comportements/propos interviennent pour dire : STOP, cela n'est PAS admissible dans une classe que vous parliez ainsi de votre camarade. Sans parole claire dénonçant les comportements pouvant susciter le HS, ce dernier ne pourra que s'installer et continuer. Après dans un second temps, pourquoi pas aller parler de manière plus intime avec les auteurs des comportements / paroles blessantes / stigmatisantes pour bien leur faire comprendre que c'est tout simplement interdit, que la répétition de ces paroles créent du harcèlement et que le harcèlement est grave et punissable dans notre société.

Discussion avec élèves en premier lieu et excuses des coupables

Rappeler les règles de respect et les sanctions qui peuvent en découler.

Séparation, dialogue, cadrage

Je les prends les deux à part pour en discuter avec eux. Pourquoi cet élève se dit-il que l'autre est mon chouchou ? Les laisser s'exprimer puis leur faire comprendre qu'on ne joue pas avec ce genre d'affirmation. (après à voir si c'est la première fois que ça arrive ou non)

Reprendre immédiatement les dires de l'élève avec l'ensemble de la classe. Puis, en « privé », victime et agresseur séparément, les avertir que je vais surveiller ce qui se passe. Leur dire que je suis là s'ils ont un problème. Si ça se répète une fois, avertir l'infirmière scolaire ou l'éducateur.

En discutant avec les enfants et en leur expliquant qu'on doit tous se respecter.

Discussion collective et prise de conscience des sentiments de l'autre face à une telle remarque.

J'irais voir l'enfant qui boude et lui demanderais ce qui vient de se passer. J'essaierai de savoir si cela est déjà arrivé. Selon sa réponse, je lui conseillerais de lui répondre quelque chose la prochaine fois et de voir comment ça évolue. Je serais aussi plus attentive à lui les prochains temps et regarderais comment il va. Je n'hésiterais pas à demander conseil à la structure "Pikas" de l'établissement si je vois qu'il se referme et qu'il est malheureux. Je lui rappellerais aussi que je suis là s'il a besoin de se confier, qu'il peut toujours venir me trouver ou en parler à un adulte en qui il a confiance. Pour la gravité de la situation, si cela est un événement isolé je dirais pas sérieux. La situation d'après moi devient sérieuse s'il y a répétition et que l'élève prend une position de victime.

Je reprendrais tout de suite l'élève qui a dit cela en lui expliquant que ce n'est pas un comportement acceptable. J'irai parler également après seule à seule avec l'élève "insulté" pour lui expliquer qu'il n'a pas à vivre ça et que si ça recommence il peut venir m'en parler ou à quelqu'un d'autre. En insistant sur le fait qu'il n'est pas tout seul dans cette situation et qu'il existe des solutions.

Je discuterai avec les 2 pour comprendre la raison de ces mots. En lui expliquant que je n'ai pas de chouchou que je les traite tous pareils. Je prêterai attention pour voir si cela se reproduit.

Discussion avec les deux protagonistes

Donner des raisons, s'excuser, l'enfant visait dirait son ressenti vis-à-vis des propos de l'autre.

Recadrage quant au vocabulaire et au respect dû aux autres. Remarque sur le fait qu'il n'y a pas de chouchou en classe, mais uniquement des comportements / paroles différents induisant des réactions différentes (avec exemples) et, si nécessaire, faire imaginer à l'élève responsable de ces propos ce qu'il ressentirait s'il en était la cible.

Je lui demanderai de m'expliquer ce qu'il veut dire par là. Je corrigerai les propos de cet enfant, que je n'ai pas de chouchou...

Explication de ce que cela veut dire « chouchou » et « lèche cul ». Explication que c'est faux dans le contexte.

En demandant à l'auteur des railleries d'intellectualiser ce qu'il dit, puis en lui expliquant les conséquences de ce type de moquerie.

Discussion individuelle avec les enfants concernés qui harcèlent. Lecture en classe d'un livre soulevant cette problématique

Je lui demanderais d'expliquer pourquoi il dit/pense cela. De s'excuser car cela ne se dit pas et je voudrais faire un travail sur le long terme afin d'éviter que la situation aille plus loin.

Par une discussion autour des mots employés. Qu'est-ce qu'ils signifient, qu'est-ce que cela posent comme questions, comment se sentent les personnes chouchous ou pas, etc.

Par la discussion

1. Je prendrais si j'en le peux les enfants à part et m'agenouillerais pour me mettre à hauteur.
2. Je demanderais à l'enfant ayant tenu les propos d'expliquer ce que veut dire « lèche-cul ».
3. J'expliquerais à l'enfant que ce n'est pas un terme adéquat à la situation et je demanderais à cet enfant de s'excuser auprès de son camarade.
4. Je m'assurerais que l'enfant « victime » entende les excuses, et prendrais un temps avec lui pour m'assurer qu'il se sent mieux.

Ps, j'ai des 3-4H.

Je prendrai l'élève que j'ai entendu à part et le questionnerai sur les raisons pour lesquelles il dit ça et lui expliquerait que non il n'y a pas de « chouchou », etc. Je discuterai ensuite avec la victime pour l'informer que j'ai entendu et vu la situation, lui demander comment il se sent, lui expliquer que j'ai eu une discussion avec son camarade. Puis je regrouperai les deux enfants pour mettre la situation à plat.

En ayant une discussion avec le harceleur

D'abord j'en parlerai à l'élève qui dit ces mots pour comprendre pourquoi il le dit? Est-ce une manière de rentrer en contact avec l'adulte? Est-ce de la jalousie?

Discussion avec chaque élève concerné de manière individuelle, puis une médiation entre les deux pour chercher le fond du problème et trouver une solution qui conviennent aux deux élèves.

Je reprendrais avec eux ce que sont les rôles de l'enseignant: enseigner de manière équitable à chaque enfant. Etc Les rôles des élèves: approfondir ses connaissances, acquérir des compétences. Je reprendrais avec les enfants des deux "camps" leurs ressentis-émotions, puis leurs visions de ce qu'ils attendent de leurs places à l'école, leurs attentes. Je leur demanderais ensuite leurs besoins face à cette situation, puis demanderais à l'autre s'il a compris ce que voulait dire le premier. Et s'ils trouvent une solution pour que chacun puisse être dans son rôle d'élève et s'y sentir en sécurité.

Je parlerai avec l'enfant qui accuse à part pour essayer de comprendre son sentiment d'injustice

J'aide l'enfant agressé à trouver la bonne manière de se défendre. Si ça continue, je m'adresse à l'intimidateur

Demander de cesser, de présenter des excuses puis en reparler plus tard à deux ou trois pour éviter que cela ne se reproduise.

Je reprendrais la chose et en parlerais avec les concernés. Avec de l'humour serait l'idéal.

Je discuterais avec l'enfant en question et je lui demanderais de s'excuser. Je lui dirais qu'il n'y a pas de chouchou que je lui expliquerais que ses mots peuvent blesser.

Si j'entends les remarques sur le moment, je prendrai rapidement l'élève pour savoir pourquoi il lui dit ce genre de choses et que je ne veux pas entendre à nouveau.

En individuel: Questionner l'émetteur sur ce qu'est un chouchou, ça veut dire quoi, comment il le voit, en quoi ça lui pose problème. Puis au récepteur, accueillir les émotions présentes et vérifier si c'est une situation répétitive -> donc intimidation ou juste ponctuel.

Je discuterais avec les deux enfants puis qu'avec celui qui a eu des propos blessant afin de lui faire comprendre que ça ne se fait pas.

Je n'aurai pas de chouchou donc je dirai que chaque élève compte pour moi de façon équivalente je n'en aime pas un plus que l'autre

Je reprendrais cela avec les élèves en question et par la suite en collectif avec les élèves en classe, de manière plus générale. Je trouve important de les sensibiliser à cela.

Discuter avec l'enfant qui dit des mots inadéquats.

Je commencerais par discuter de cela avec les deux élèves séparément.

réprimander l'élève moqueur puis petit conseil de classe avec tous les élèves, de retour dans notre classe

Cela dépend de l'enfant, de son caractère, de son vécu et de son intégration en classe. Cette situation est sérieuse pour les 2 enfants !

J'essaierai d'aller vers l'enfant qui ennuit et je lui demanderai quel genre de livre il aimerait regarder, ce qui l'intéresse et je dirai aussi aux autres élèves qu'on a un temps imparti pour rester à la bibio et qu'il faut en profiter. Ceci pour inciter l'enfant ennuyé à sortir de son coin. Mais j'essaierai de ne pas aller vers lui directement pour éviter de conforter les propos de l'autre élève. Et après j'essaierai par la suite de regarder si ce genre de situation se répète et si je montre des signes : j'ai un chouchou dans la classe !

Je lui ferais prendre conscience de la gravité de sa remarque et des conséquences que celle-ci peut avoir sur l'élève en question.

J' imagine que je tenterais de parler avec l'élève « harceleur » en essayant de comprendre les raisons de ses paroles, si quelque chose dans mon attitude lui laisse penser que l'élève qu'il embête est le « chouchou » de la maîtresse, et je ferais de mon mieux pour trouver des exemples et les bons mots pour qu'il comprenne que ce n'est pas le cas. Toutefois, ce n'est pas évident, car il resterait toujours cette crainte d'augmenter le phénomène et le sentiment de « chouchou » en en parlant ainsi avec l'élève qui embête, qui pourrait percevoir mon attitude comme une manière de protéger l'élève victime de ces calomnies. Si ce n'est pas l'un de mes élèves, je tenterais quand même de parler avec l'élève en question, en cherchant à savoir les raisons de ses mots, et j'en parlerais à son enseignant-e, pour qu'il-elle soit au courant. Je parlerais également avec l'élève « victime » pour connaître son point de vue, comment il vit la situation et comment il perçoit les choses. Toutefois, je tenterais de ne pas le faire aux yeux de tous, pour ne pas renforcer le phénomène avant d'avoir les bonnes infos. Je pense que si la situation devient trop compliquée, car comme je l'ai citée, une intervention de la part du maître de classe pourrait renforcer ce sentiment de chouchou de classe, je pourrais faire appel à un-e médiateur-trice, pour veiller à supprimer ces idées. Je pourrais aussi tenter une discussion avec toute ma classe, (dans la mesure où il s'agit d'élèves de ma classe), en essayant une médiation qui m'a été conseillée récemment et qui se déroulerait comme suit: Je sélectionne les « harceleurs », ou ceux qui ont tendance à embêter d'autres élèves, ainsi que d'autres, plus neutres, et je leur explique que j'ai l'impression que tel ou tel élève (en principe l'élève qui est concerné par le harcèlement, et d'autres) a l'air triste et déprimé ces temps, et que j'aimerais qu'ils essayent de regarder si ils sont de mon avis, qu'ils enquêtent un peu pour voir ce qui se passe. Je n'ai jamais essayé, mais cette méthode m'a été relativement expliquée par des collègues et porterait apparemment ses fruits, avec un résultat où les élèves enquêteurs / harceleurs finissaient par effectivement confirmer certains soucis, et l'enseignant pouvait ensuite discuter avec lui d'une solution envisageable ou d'interventions pour améliorer la situation de l'élève. Encore une fois, je pense qu'il faudrait que j'y réfléchisse et que je réfléchisse au contexte, (cela dépend aussi beaucoup des élèves), car il est aussi possible que cela ait l'effet inverse (« la prof s'inquiète pour toi car tu es son chouchou »). Il est aussi possible que je fasse des activités comme « chacun doit trouver quelque chose de gentil à dire sur les autres, quelque chose qu'il-elle fait bien ... »

Je discuterais d'abord avec l'élève qui a embêté son camarade pour connaître la raison de son attaque, puis je parlerais à l'élève attaqué pour avoir son ressenti. Finalement aux deux élèves ensemble pour remédier au problème.

Faire cesser immédiatement les injonctions. Puis éventuellement (cela dépend de la connaissance des élèves), mais peut-être faire miroir à l'élève meneur (ou les élèves) pour qu'ils prennent en compte l'incohérence de leur propos. Si possible loin du groupe (donc une fois dispersion). Si cela se reproduit, discuter-sanctionner. J'en parle à son-sa maître-sse.

J'appuierai les dires en disant qu'il a bien raison... que l'élève en question est effectivement mon chouchou et je donnerai des pistes à l'autre élève pour le devenir lui aussi. Bref, j'utiliserais le 2ème degré qui ne fonctionne malheureusement pas toujours et seulement avec des grands élèves.

Question trop large! Ça dépend de l'âge des élèves... mais j'aime travailler avec tout le groupe.. "vous avez entendu? Ça vous fait quoi, si on vous dit ça? Que ressent X, maintenant? Comment faire pour l'aider?" si la situation semble profondément ancrée, je demande de l'aide.

Réprimander l'agresseur, expliquer à la victime

1. Il n'y a aucune honte à avoir à se montrer capable d'utiliser sa cervelle.

2. Lorsque tu te compares à quelqu'un, tu as deux solutions: soit tu le rabaisse pour le ramener à ta hauteur, soit tu essaies de grandir.

Je prendrais l'élève harceleur à part et lui demanderai de traiter son camarade avec respect.

Je prendrais l'élève à part pour discuter de ce qu'il vient de faire (description de l'élève avec ses mots, ce que j'ai vu, et ce que cela fait à l'autre). Si besoin., je demande un élève d'accompagner celui qui "boude". Dans un deuxième temps, quand personne n'est là, j'irai voir cet élève pour discuter.

Contactez les MCL des élèves concernés avant d'intervenir (vos élèves= je suis le MCL ???).

J'aurais une discussion avec les deux élèves afin de faire comprendre la mal que l'on peut faire avec ces mots et afin de connaître les raisons d'un tel jugement de valeur.

Je lui expliquerai que ces comportements peuvent blesser et que cela n'est pas toléré dans le contexte scolaire (ni dans n'importe quel autre groupe). Je lui dirais qu'il ne doit pas forcément s'entendre avec tous les élèves de la classe, mais il doit au moins les respecter.

Je dirai à cet élève qu'il ne doit pas faire ce genre de remarques, que cela peut être blessant pour la personne.

Je ferai comprendre à l'un de ne pas agir comme ceci.

Parler individuellement avec les deux élèves.

ça dépend... la chose peut être tout à fait anodine. On peut rigoler de cela, dédramatiser au pire des cas. S'il s'agit d'élèves aux caractéristiques harcelé - harcelant déjà mises en évidence, je réagis plutôt comme ça: 1) je m'intéresse à la bouderie du harcelé (seul à seul) ; 2) je m'intéresse à l'élève qui harcèle (seul à seul) ; 3) je reviens sur les faits avec les 2 élèves en même temps ; 4) je rappelle le cadre d'un comportement adéquat à l'école

L'important est que l'élève harcelé se sente écouté, protégé, entendu, soutenu et que l'autre sache que son comportement ne peut pas être validé ou passer inaperçu. Ensuite, j'en réfère aux collègues, aux supérieurs hiérarchiques.

Je prendrai les élèves concernés à l'écart et j'en parlerai avec eux. ensuite nous prendrions du temps en classe pour trouver les bons mots à utiliser pour exprimer les émotions.

Cyberharcèlement

Pour commencer, j'avertirais les parents et en discuterais avec les principales intéressées.

Je ferai certainement appel à des professionnels, selon cette situation dépasse les limites de l'école et touche la sphère privée

Je fais appel à la direction

J'avoue ne pas trop savoir comment réagir. Je pense que j'avertirais ma direction pour avoir des conseils.

Je lui conseillerais d'en parler à ses parents pour soit demander à Facebook de retirer les messages concernés soit de supprimer son compte et d'en recréer un autre. Je reprendrais ensuite la situation en classe avec d'autres cas qui impliquent de la cyber-intimidation en montrant bien que sur Internet il arrive d'oser plus facilement de dire des méchancetés, mais que les conséquences sont tout aussi graves.

Je pense que je contacterai la direction ainsi que les autres collaborateurs tel que les PPLS afin de se réunir et prendre en charge la situation.

Parler du cyberharcèlement. Parler des sentiments. Tout cela devant les autres élèves. Puis parler uniquement avec les deux et contacter les parents, car il s'agit en réalité de leur problème.

Cette situation est très sérieuse. C'est pénalement répréhensible je pense vu l'âge des enfants qui ont FB. Je ferais intervenir d'autres personnes comme le médiateur scolaire, pour trouver une solution entre les filles mais aussi les autres personnes ayant posté sur sa page.

Demander de l'aide aux médiateurs

J'irais parler avec Emily pour lui dire combien son action est grave et légalement interdite. Je l'avertirais que vu le caractère illégal je serai obligé de prévenir ma hiérarchie de ces événements. Je lui demanderais de supprimer au plus vite toute publication offensante sur le compte de Jane, puis d'écrire un message public d'excuse sur les réseaux sociaux.

Discussion claire sur l'usurpation d'identité, appel parents + réparer son erreur

Rappeler les règles de respect et les sanctions qui peuvent en découler.

Je fais appel à des personnes spécialisées

Difficile à répondre... J'ai des petits qui ne sont pas encore sur Facebook. Après, si cela m'arriverait vraiment, j'ai plus l'impression que c'est de l'ordre personnel (voir avec les parents éventuellement la médiatrice ou l'infini) et non un point à résoudre à l'école.

Avertir de suite les parents des protagonistes. Dire aux élèves qu'on est au courant et que ces actes peuvent être dénoncés à la police. Surveiller ++ ce qui se passe dans le cadre scolaire, avertir l'infirmière et/ou l'éducateur

En discutant avec les filles, en prévenant les parents, le directeur et la police. Ensuite, en faisant des réunions de suivi avec tous les partenaires cités.

Idem que pour la question 1 mais en mettant en avant la gravité de cette situation et en alertant fortement sur le caractère légal qu'implique l'utilisation du compte d'autrui à des fins diffamatoires et racistes. Peut-être qu'il serait ensuite intéressant de faire un travail/projet sur du racisme avec la classe.

Ici je pense qu'il y a usurpation d'identité. J'en parlerais à ma Direction via la médiatrice. Je ne sais pas dans ce cas comment les choses sont traitées. Ayant des petits élèves je ne suis pas confrontée à ce genre de situation.

Je parlerai d'abord avec la victime pour voir comment elle se sent, et pour lui expliquer les enjeux de ce qu'il s'est passé (ce n'est pas juste une blague). Je lui demanderai si elle a envie que j'en parle à l'autre élève, ou aux deux ensembles. Etant donné que c'est un comportement qui s'est passé en dehors de l'école mais qui est important de prendre en compte, je prendrais contact avec les parents pour expliquer la situation. Enfin, je parlerai à la classe de manière générale, sans citer de noms pour les sensibiliser au cyber harcèlement.

J'en parlerai avec un médiateur scolaire afin de trouver des solutions ou même avec ma doyenne. Ensuite j'essaierai avec l'aide du médiateur scolaire de discuter avec l'ensemble du groupe classe afin d'apaiser les tensions.

Discussion avec les deux élèves, appel aux parents

Appeler les parents et faire une réunion avec l'élève les parents et la direction

Probablement e-mail à la direction pour les avertir de la situation, éventuellement appel au CAPES. Par la suite téléphone aux parents d'Émilie et Jane pour les mettre au courant. Explications sur le moment en classe de ce qu'il peut s'être passé (utilisation du compte par Jane) en mentionnant que c'est une possibilité. Déramatisation de la situation tout en cherchant à déculpabiliser l'une comme l'autre. Mentionner l'aspect irrespectueux et irresponsable d'agir en groupe sans réfléchir sur la situation en n'avertissant pas un adulte ou en refusant de comprendre toute la situation / de demander les motifs de Jane/Emily d'écrire cela.

Très délicat par pas d'accès aux réseaux sociaux de mes élèves. Je pense contacter immédiatement les parents concernés pour une réunion avec la médiation scolaire + direction d'établissement.

Appel à la médiatrice de l'école, voir même déclenchement de la procédure en cas d'harcèlement. Discussion sur la gravité des propos et du fait d'usurper l'identité de l'autre. Vengeance : pas une bonne idée.

En convoquant les parents des deux élèves pour une médiation.

Aide de la médiation et appels aux parents

C'est difficile pour moi de répondre car j'ai des élèves assez jeunes qui ne devraient pas avoir accès aux réseaux sociaux et donc je ne me suis jamais posé la question avant. Mais je pense que je parlerais de cette situation à ses parents afin de les tenir au courant et j'utiliserais la situation pour parler des informations que l'on peut trouver sur les réseaux sociaux et dans les journaux pour expliquer qu'il ne faut pas se fier à tout ce que l'on voit.

Je préviendrai ma direction pour qu'une médiation puisse avoir lieu et que les suites adéquates puissent être données à cet affaire.

Confrontation des points de vue et entrevue avec les parents concernés. Aide d'un médiateur

Je trouve que nous n'avons malheureusement peu d'impact sur les situations passées hors temps d'école. Les réseaux sociaux sont pratiques, mais c'est un poison pour un enfant en construction. Dans cette situation je préviendrai en premier lieu les parents. Je reprendrais peut-être l'histoire avec les deux fillettes, mais encore une fois, je suis mal à l'aise avec de telles situations.

Discussion avec les deux filles séparément. Contact avec les parents, en informer la direction

J'en ferais appel à ma direction

Comme cela se passe dans la sphère privée, je demanderai l'appui de ma direction, de l'infirmière scolaire et de l'éducation.

Dans la mesure où cela se passe sur internet / en dehors du cadre scolaire, je notifierais les parents de la situation. Toutefois, je prendrais un temps pour tenter de régler le problème avec les élèves

J'ai pas d'élèves de cet âge. Mais le travail à faire est important et long, car il faut parler des droits et après des valeurs de base. Donc à faire dès les petites classes!!!

J'irai demander de l'aide à une médiatrice ou à la direction

Avec le groupe classe, on invite les enfants à faire part de leur sentiments, de leur ressenti, les emmener à faire preuve de compassion.

En parler en privé, en référer à mon directeur pour un suivi et/ou sanction.

Dans ce cas il doit y avoir dépôt de plainte.

Je ne sais pas vraiment car j'ai des élèves plus petits mais je discuterais avec les deux filles et ferais appel à ma doyenne et peut-être à la médiatrice scolaire. En dernier lieu, j'avertirais les parents. Je discuterais avec la classe également et aborderais les conséquences des réseaux sociaux.

Je pense que je discuterai avec Jane pour savoir si elle veut que j'intervienne ou si la situation est hors de contrôle et nécessite mon intervention. Si c'est le cas je demanderai l'aide des éducateurs-rices pour démêler la situation.

Droits et devoirs sur le cyber harcèlement donc demander en amont à l'équipe santé de comment intervenir. Puis, en individuel: faire prendre conscience à l'intimideur de l'impact de son acte, des conséquences légales (usurpation d'identité et je sais plus l'autre élément), convocation des parents avec doyen. Du côté de la victime, écoute et soutien par le psy scolaire avec rdv parents puis voir comment gérer dans le groupe classe (sûrement concerné dans le réseau FB).

Je demanderais de l'aide (Collègues, doyens, amis) pour savoir comment réagir intelligemment et surtout, efficacement

Cette situation requière l'aide des parents et de la direction de l'école car elle se produit sur les réseaux sociaux et donc il y a des preuves que la victime peut capturer pour porter plainte auprès de la police, une médiation avec l'élève ou un renvoi du harceleur.

J'avertirais les parents des deux élèves en questions afin que ces messages puissent être effacés. Ensuite, je donnerais une fiche réflexive à l'enfant qui a fait cela pour lui faire prendre conscience de la gravité de ses actes.

Convoquer les parents, avertir la direction (doyenne) pour que les adultes responsables soient au courant. Explique la gravité de l'acte en question et inviter les parents à régler cette histoire en me tenant au courant de la situation s'ils le désirent.

Je m'adresserais au groupe de personnes spécialisées pour les cas de harcèlement de l'établissement pour m'aider à gérer cela!

J'en informerais notre doyenne qui confiera le problème à notre équipe-santé

J'alerterais immédiatement la Direction, le service de santé et les familles afin d'avoir un réseau avec tout le monde. Je demanderais un suivi psy pour ces 2 enfants.

Je ne vois pas comment je pourrai le savoir en tant qu'enseignant si c'est sur la boîte mail de l'élève, ou alors qu'elle vient en parler et là ce serait différent.

Je demanderais certainement conseil à mes collègues ainsi qu'à la médiatrice scolaire afin de savoir comment gérer au mieux la situation.

Je tenterais, comme pour la situation précédente de clarifier la situation avec les élèves concernés, séparément d'abord, puis en les réunissant, et je pense que je ferais un point sur le racisme en classe, mais aussi sur « l'usurpation d'identité » (même si ce n'est pas le terme exact). Je commencerais par montrer des exemples concrets de racisme / d'usurpation d'identité internet dans le but de nuire, et leur demanderais ce qu'ils en pensent, ce que ça a provoqué comme réactions chez eux. Je pense que nous parlerions ensuite des raisons pour lesquelles ces actes sont répréhensibles et graves, et ce qui est encouru (de manière pénale ou au niveau de la loi). Je pense que je ferais en sorte de leur demander de se mettre à la place des gens qu'ils ont vu (dans des vidéos ou articles) et leur demanderais comment ils le vivraient si ça leur arrivait et ce qu'ils feraient. Je leur demanderais ensuite ce qu'ils pourraient faire s'ils étaient témoins de ce genre de choses ou ce qu'ils pourraient faire pour ne pas que ça arrive. Je parlerais ensuite de la situations des élèves en question, en essayant de susciter chez eux des réponses, des informations, et des solutions à cela.

Je préviendrais évidemment les parents des élèves concernés (l'élève qui s'est fait hacker son compte et probablement l'élève/les élèves que l'on soupçonne de l'avoir hacké) pour qu'ils soient au courant de la situation et qu'ils fassent partie de la solution

Pour moi, il est important que les parents des deux élèves soient mis au courant, même si la situation se règle dès le moment où l'enseignante parle avec les deux élèves qu'elle pense concernés, car c'est une situation grave qui peut avoir de lourdes conséquences et qu'il pour moi nécessaire qu'ils sachent ce qu'il se passe, autant du point de vue de la victime que du point de vue de l'élève que l'on soupçonne d'avoir hacké.

ntrevue avec les deux ex-amies, discussion peut-être avec les parents de ces deux élèves, puis discussion avec toute la classe

Convoquer les deux élèves pour explications et surtout excuse. Qu'Emily se rende compte de l'impact de son action. Eventuellement punition par voie d'une lettre à Jane.

Dans un deuxième temps (les deux seraient averties de l'action et qu'elles ne seraient pas citées), prendre une période pour parler de harcèlement, de droit et de gestion de ses données. J'en toucherais évidemment un mot aux parents

Je ferai intervenir la médiatrice

Je demanderais clairement de l'aide à des médiateurs, responsables mitic, etc ... pour moi, savoir à qui demander de l'aide est "savoir" comment gérer la situation

Publication FB rectifiant, réconforter la victime

"Est-ce que tu te comporterais de la même façon si tu avais la personne que tu as blessée devant toi?" Si le harceleur répond oui, je l'inviterais à répéter les choses écrites devant les parents de sa victime. La gravité, en général, consiste à ne plus reconnaître que derrière les contacts virtuels il y a de vraies personnes. Il s'agit d'un fait culturel très étendu où on réifie les gens, comportement dont la portée n'est pas suffisamment prise en compte et auquel on s'est largement accommodés.

J'irais voir les doyens pour demander comment réagir.

Je transmettrai la situation à quelqu'un de compétent et informerait le prof de classe et les parents.

Contacter immédiatement les MCL (à défaut les doyens) des élèves concernés avant d'intervenir (vos élèves= je suis le MCL ???).

J'en parlerai à la Direction qui gèrera la situation en impliquant certainement les parents, voire la police

Je chercherais d'abord à clarifier la situation avec les élèves concernées. Il faudrait aussi voir si l'élève responsable de ces comportements avoue. J'alerterai également la direction. Il aurait sûrement plusieurs axes sur lesquels travailler... entre autre le fait que une substitution d'identité relève du code pénal.

Je pense que j'appellerai les parents pour exposer le problème.

Si je suis la prof principale je demanderai à la médiatrice d'intervenir et dirai aux parents de ces élèves.

Discussion avec les deux élèves. inclure les parents, un(e) médiateur/médiatrice et evt la direction d'école; demander à l'élève "coupable" d'effacer les messages

J'en réfère à qui de droit, prof principal.e, doyen.ne.s pour une prise de contact avec des médiateurs

De replacer les choses dans le bon contexte. Trouver les bons mots. Exprimer les émotions. En parler avec les élèves d'abord et ensuite si c'est trop lourd avec les parents si c'est trop.se placer à la place des autres.apprendre l'empathie.

Forme sociale (FS1) ouverte

Je prendrais les élèves concernés à part pour entamer une discussion sur le sujet.

J'ouvrirais une discussion et questionnerai les élèves, je proposerai d'en parler en conseil de classe.

J'en parlerais à l'élève en question en disant que ce comportement va à la longue l'isoler de la classe, en demandant à l'enfant triste de lui dire comment il s'est senti quand on lui a interdit l'accès au groupe. Et si ça continue, je pourrais même lui demander d'aller lui même jouer seule une fois.

Je lui demande pourquoi il ne veut pas qu'il joue et j'essaie de lui faire prendre conscience que si c'était lui à sa place comment il se sentirait.

Je reprendrai l'élève qui a exclu l'autre élève du groupe en individuel pour discuter avec que ce genre de discours est blessant et qu'il doit apprendre à jouer avec tous ses camarades même s'il n'est pas obligé de tous les apprécier, il doit les respecter.

Dans un second temps, appeler l'élève exclus pour qu'il puisse exprimer son ressenti.

J'entamerai une discussion pour faire appel à l'empathie de certains élèves et tenterai de faire des activités dans la semaine en favorisant le travail de groupe ou en binôme afin que l'élève puisse se faire sa place peu à peu.

Poser la question : Pourquoi ne peut-il pas jouer avec vous ? Si la réponse n'est pas acceptable, exclure l'élève du jeu et lui demander de réfléchir à son comportement et aux implications sur son camarade ainsi que les sentiments que cela peut créer chez son camarade.

Je proposerais lors d'une séance ultérieure des jeux de coopération afin que chacun puisse montrer ses compétences et établir une meilleure cohésion de classe.

Conseil de classe et aide de la médiation

L'exclusion de cet élève est dangereuse et c'est tout le vivre ensemble de la classe qui doit être remis en question et interrogé en classe. Comment sensibiliser les élèves à l'intégration de tout le monde sans pour autant stigmatiser l'élève exclu ? Plusieurs solutions existent comme par exemple: sensibiliser à travers des scénettes de théâtre où les élèves sont amenés à jouer différents rôles d'élèves excluant ou exclus afin d'amener les élèves à s'exprimer sur la thématique et surtout : sur leurs ressentis. Que ressent-on lorsque l'on exclut - que l'on accueille? Comment être attentive à chacun.e, pourquoi c'est important : etc.

Faire en sorte que l'élève victime propose un chouette jeu et y introduire la classe, faire de même à l'enfant « coupable ». En discuter après

Demander les raisons ainsi que d'éventuels efforts.

Discussion, cadrage et jeux de rôles

En faisant des conseils de classe et en amenant des sujets comme la collaboration, le partage, l'écoute...

Reprendre immédiatement les dires de cet élève en classe: discussion autour de situations similaires, discussion philosophique sur l'amitié-la camaraderie-la politesse-Le respect. Discussion en tête à tête avec chacun des protagonistes et observation. A voir selon évolution.

Je gronderai celui qui fait sa loi et je leur expliquerai la base du respect, dans le sens où on n'a pas le droit de prendre ce genre de décision au sein d'un groupe.

Dans ce genre de situation, je discute avec le groupe mais envoie un moment à sa place celui où celle qui s'est permis-e de faire sa petite loi pour marquer le coup.

Cela arrive régulièrement dans les petites classes. Ayant remarqué que le fait de forcer les enfants à jouer avec est contre-productif, j'essaie de trouver un super jeu pour l'élève qui est isolé, histoire que les autres viennent lui demander de jouer avec.

Je suis d'accord qu'un élève ne veuille pas jouer avec un autre. Ils ont le droit de vouloir ou non de jouer avec cet élève. Cependant, si c'est une seule personne qui parle au nom de tous, j'irai voir le groupe pour leur demander si tout le monde pense comme l'élève qui a parlé. Je leur dirai ensuite d'essayer de se mettre à la place de l'élève qui est seul. J'irai parler avec l'élève qu'on a rejeté aussi pour voir comment il se sent et pour lui expliquer la même chose (droit de ne pas jouer avec tout le monde). Enfin, je parlerai à toute la classe aussi pour expliquer qu'être laissé de côté ça ne fait jamais plaisir et de les stimuler à inviter un enfant à jouer lorsqu'on voit qu'il est seul.

Je dirais que c'est vraiment pas gentil de ne pas jouer avec un copain. Je dirais aux élèves qui mettent de côté un élève de dire est-ce qu'ils auraient aimé être mis de côté de jouer seule? Je leur demanderai s'ils ont une idée à quoi ils pourraient jouer tous ensemble. Je vérifierai s'ils jouent avec et si les autres jours elle/il n'est pas mis de côté.

Discussion avec les deux protagonistes.

Discussion avec tous sur le respect la tolérance. Essayer de se mettre à la place de l'enfant triste pour savoir ce qu'il ressent.

Je mettrai l'élève refusant de jouer à la place de... Chercherait à comprendre les motifs de refus de jouer avec et trouverai un compromis entre eux.

Je demanderai des explications, pourquoi l'enfant ne peut pas jouer avec. Je demanderai de changer de jeu pour qu'ils puissent jouer tous ensemble.

Discussion : quelles sont les raisons du refus ? Trouver un compromis : s'ils veulent jouer un moment entre eux, ok mais au bout d'un certain temps, l'autre enfant peut se joindre au groupe.

En expliquant aux élèves excluant l'autre les conséquences de leurs actes. En leur demandant de s'imaginer à sa place.

Discussion collective sur le fait d'être seul et les émotions que cela peut impliquer pour l'enfant seul

Dans un premier temps J'expliquerais que cet élève ne peut pas décider de qui joue ou non à un jeu mais que s'il ne souhaite plus y jouer qu'il peut aller ailleurs. Puis je ferai certains exercices de collaboration en mettant ces deux élèves dans le même groupe.

En proposant des jeux libres où chaque enfant, à tour de rôle, peut choisir avec qui il souhaite jouer et en ouvrant la discussion sur l'amitié.

Manifester mon désaccord et proposer un nouveau jeu à l'enfant victime avec lequel je joue

Ici je demanderai à l'enfant ayant dit ceci de venir vers moi, je lui demanderai pourquoi il n'accepte pas son camarade dans son groupe. Je tenterai déjà de comprendre. Ensuite je montrerais à l'enfant harceleur que l'autre est atteint par son propos et que le but est d'accepter l'autre. Je mettrai en place quelque chose pour intégrer l'enfant car peut-être qu'il peine à jouer avec les autres. Pourquoi pas une discussion avec tous les enfants de la classe par la suite, et un projet sur l'amitié en ÉCR par exemple.

Discussion avec l'enfant qui interdit à l'autre de jouer, en essayant de comprendre pourquoi il fait ça, le faire se mettre à la place de l'autre enfant. Discussion séparément avec la victime, parler de ses émotions, de ses besoins. Parler en collectif, de manière générale comment ils se sentent quand ils sont mis de côté, les faire réfléchir à des solutions lorsqu'un enfant se sent mis de côté.

Je ferai la méthode Pikas

A nouveau, prendre l'élève seul et comprendre ses propos.

Médiation entre les élèves. J'en discuterais au conseil de classe en donnant une situation semblable à la classe pour réfléchir à des pistes. Je ferais également une sensibilisation à la tolérance/le respect et à l'inclusion de ses camarades par le biais d'activités permettant de se rendre compte que la situation est blessante.

Je demanderais ce qu'il ressent (aux deux enfants) . Ce qu'il souhaite, ses besoins. Est-ce qu'il y a une solution commune qui conviendrait aux deux? Sont-ils d'accord avec la solution?

Je parlerai en dehors de la classe avec l'enfant pour savoir pourquoi il rejette son camarade. Y a-t-il des antécédents?

J'aide l'enfant exclu à trouver d'autres ressources et des solutions. Je pourrais aussi demander aux autres enfants du groupe, s'ils ne voudraient pas jouer avec l'enfant exclu et surtout d'en comprendre la raison.

Intervenir pour faire comprendre de ne pas faire aux autres ce qu'on aimerait pas qu'on nous fasse. Reprendre le sujet d'un point de vue philosophique en groupe classe.

L'idéal serait de trouver une histoire faisant intervenir des animaux ou d'autres personnes qui "joueraient" la scène pour que les enfants aient par eux même des clés de compréhension.

Je discuterais avec les élèves et leur parlerais des sentiments que l'autre peut ressentir. Je leur dirais de se mettre à la place de l'enfant. J'essayerais également de comprendre pourquoi ils ne veulent pas jouer avec lui. Pour finir, je leur demanderais de s'excuser.

Personnellement lors des temps libres comme celui là ou la récréation, les élèves ont le droit de vouloir jouer avec leurs amis et pas forcément tout le monde. J'essayerai de parler avec l'élève pour savoir pourquoi il ne veut pas que l'autre joue avec eux mais je ne l'obligerai pas à l'intégrer. Je parlerai aussi à l'élève mis à l'écart pour lui expliquer pourquoi il ne veut pas qu'il joue et essayer de voir comment améliorer ses rapports avec ses camarades.

En individuel: Accueillir l'élève dans ses émotions, comprendre ce qui se passe. Prendre l'autre élève pour comprendre les raisons. Utiliser un conte pour parler de manière indirecte du thème du rejet et de la différence avec toute la classe.

Mettre en place la semaine de la bonne action pour proposer quelque chose à quelqu'un avec qui on n'a pas l'habitude d'être. Je discute avec l'élève, je lui fait comprendre que ça se fait pas et je le punis (d'une façon intelligente...)

Peut être faire des activités coopératives avec des groupes de 3 tirés au hasard

Je prendrais cet élève de côté pour lui en parler. Je lui demanderai de jouer à son tour une fois seul dans la classe et le mettrai un petit moment en retrait du groupe afin qu'il se mette à la place d'un enfant mis de côté. Ainsi, il se rendra peut-être compte du problème.

Mettre l'élève en question en situation "d'exclusion du groupe classe" un moment et reprendre avec toute la classe une activité qui favorise la cohésion de classe. Au besoin discuter en tête à tête avec l'élève qui exclut les autres.

Je parlerais de ce sujet en collectif et essayerais de leur faire trouver des solutions qui permettraient de satisfaire tout le monde.

discuter avec l'élève qui interdit de partager le jeu, lui rappeler ce qu'est le partage, un jeu collectif, et savoir pourquoi il ne veut pas de ce camarade

Pour moi c'est un plutôt un problème de l'enseignant n'a pas fait son job pour créer un groupe où chacun a sa place. Je revisiterais mes actions !

J'essaierai de casser ce phénomène en leur donnant du temps libre mais en faisant des groupes et je mettrai le meneur av un autre élève qui est aussi meneur et je mettrai l'enfant mis de côté av des autres élèves plus sympas av lui . Une autre fois pour quoi pas essayer de mettre ces deux élèves ensemble mais ds un jeu coopératif pour obliger l'enfant à coopérer et mettre l'élève ennuyé de son côté ?!

Discuter avec l'élève en lui faisant comprendre que dans la vie on doit parfois jouer (travailler ou collaborer) avec des personnes avec lesquelles nous n'avons pas envie.

Je tenterais d'abord de régler la situation en discutant avec l'élève qui interdit aux autres de jouer avec eux, de comprendre le pourquoi de son comportement, et en lui demandant de se mettre à la place des autres, en lui demandant quelle serait sa réaction si les autres agissaient ainsi avec lui. J'essaierais de travailler avec lui de manière plus personnelle, en réfléchissant de manière d'améliorer les choses, ou d'agir différemment, de dire les choses différemment, mais surtout de lui faire comprendre qu'il ne peut pas choisir pour tout le monde qui joue ou qui ne joue pas. Je pourrais aussi potentiellement en discuter avec les élèves victimes de cette situation. J'imagine que si la situation ne s'améliore pas j'en discuterais avec les parents et regarderais approfondirais cette situation.

Réaction sur le moment en discutant avec l'élève, puis contact avec les parents

Voilà un cas que je n'aime pas du tout, car très difficile à régler une fois que ça arrive. Raison pour laquelle je travaille énormément à la cohésion de classe en amont. Cependant, si ça arrive, je ne vais pas intervenir sur le moment. Je vais plutôt donner une tâche ou essayer de trouver un moyen détourné pour qu'il ne soit pas complètement à l'écart. Dans les prochains jours, j'essaierai d'organiser des travaux de groupe avec tournus pour qu'il y ait un maximum d'échange. S'il a des compétences, je vais le mettre en situation d'expert où les autres auront besoin de lui. Si la situation perdure, je chercherai des explications auprès des PPLS et des parents

Certainement pas de la bonne façon ... Je mettrai l'élève qui a prononcé ces paroles de côté. Je le laisserai rester un moment seul et j'irai parler avec lui pour essayer de comprendre et certainement lui faire un peu la morale

Je parlerais seule au leader pour comprendre, puis au groupe. Je trouve essentiel d'impliquer les observateurs ou les suiveurs... eux aussi peuvent/ doivent oser dire stop, s'ils assistent à qqch qui les met mal à l'aise. Et évidemment, je demanderais un suivi de la " victime" par une médiatrice si elle semble très triste, si elle peine à trouver sa place, etc

Intégration de la victime avec l'agresseur dans le jeu. Explication si incompréhension sanctions

Qui ne te veut pas ne te mérite pas.

Je donnerai comme consigne à tous les élèves que nous sommes sur le temps de l'école, et qu'ils doivent donc jouer ensemble avec leurs camarades, sans pouvoir exclure quelqu'un.

Je parlerai avec l'élève qui dicte les règles. Ou alors, j'inverse le jeu et je l'exclu lui pour un certain temps

Contacter immédiatement les MCL (à défaut les doyens) des élèves concernés avant d'intervenir (vos élèves= je suis le MCL ???).

Une discussion de classe

Il faudrait déjà comprendre si l'élève est plutôt une victime ou alors si il se met dans une position de bouc émissaire. On pourrait envisager de solutions différentes selon le cas.

Je lui dirai qu'il n'a pas à décider de qui joue ou qui ne joue pas. On accepte tout le monde.

Je demanderai à l'élève de s'excuser et les prendrai à part plus tard à la fin du cours.

Faire un tirage au sort pour les groupes des jeux ou gérer autrement le temps libre.. pour commencer, parler avec l'élève qui exclut les autres individuellement

Je cumule les démarches des situations 1 et 2; si ce n'est que par rapport à la situation 1 il y a de toute évidence récidive; donc c'est plus sérieux. J'éviterais d'obliger que l'élève exclu soit intégré dans le groupe (il ne s'agit pas d'en faire le chou chou) dans l'immédiat, mais j'annoncerais qu'une récidive supplémentaire ne serait plus tolérée; l'élève qui exclut sera sanctionné (privé de récréation... ou autre chose) et convoqué à des entretiens de médiation. (l'élève exclu aussi par ailleurs) réfléchir si ça lui arrivait à lui(il a surement vécu une situation pareil).se mettre à la place de l'autre.cela dépend de l'âge des élèves aussi.

Forme physique (FP) ouverte

J'avertirais les parents des deux élèves concernés. Puis je prendrais l'élève "cogneur" pour avoir une explication et lui expliquer les dangers de ce genre d'action.

Je sanctionnera l'enfant qui a donné un coup. Je convoquerai les parents et envisagerais de proposer un suivi si nécessaire.

Je demande comme toujours aux deux enfants de me dire ce qui s'est passé (pas directement punir celui qui tape... on sait jamais). Et je punirais en conséquence. Si l'enfant tape régulièrement je met en place des contrats de comportements, petites punitions (légères mais pour marquer le coup), discussion avec les parents etc

Je le reprends tout de suite et lui demande pourquoi est-ce qu'il a fait ça et lui fait comprendre que j'interdis ces comportements

Je discuterais d'abord avec l'élève qui a tapé pour lui dire que je me fais du souci pour un élève dans la classe et que j'ai remarqué qu'il avait des bleus aux jambes pour savoir s'il est au courant de quelque chose. S'il refuse de coopérer, je rappellerai que la violence physique envers un camarade peut-être très grave et que cela est interdit au sein de l'école. Je lui propose de revenir me voir à un date donnée pour qu'il me redise s'il est au courant de quelque chose. Dans un second temps, si l'élève concerné n'a pas récidivé et me parle de cet élève en proposant d'autres alternatives à la violence physique, je proposerais qu'ils puissent en discuter. Sinon, je sanctionnerais l'élève violent et j'avertirais les parents.

L'élève en question aurait une sanction car il récidive.

Haussement de ton et séparation physique de l'élève frappeur des autres puis avoir une discussion individuelle avec lui.

Le côté répétitif du comportement de ce garçon envers d'autres enfants montrent que ce qui a sûrement été essayé auparavant a été un échec. Ce garçon a besoin de soutien psychologique auprès d'un spécialiste pour essayer de comprendre ce qui l'amène à un tel comportement et l'aider.

Discussion avec l'enfant et réflexion sur son comportement

Utiliser les protocoles de l'établissement en cas de violences répétées pour passer par différentes étapes (pour notre établissement: Protocole sanction réparation, d'abord des excuses; une réparation, ensuite si les faits se reproduisent, des mots aux parents, convocation de ses parents, 1er avertissement, etc.)

punition, appel parents, si récidive heures d'arrêt

Comprendre la situation et rappeler les règles et signifier l'incident aux parents.

Discussion, sanction

Discuter avec cet étudiant et chercher ce qui l'a poussé à faire ça. En discuter avec l'infirmière et/ou la médiatrice puis avec les parents.

Sanction immédiate de l'acte violent. Soins de la blessure, si possible par l'infirmière (ou adulte responsable 1ers soins) qui pourra témoigner des conséquences de l'acte. Contact avec les parents de l'agresseur et de l'agressé. Suivi ++ infirmière et éducateur de l'agresseur

En discutant avec les enfants, en expliquant à quel point la violence ne résout rien, en prévenant les parents et le directeur plus une punition.

Discussion et confrontation de l'élève agresseur à son comportement inacceptable. Sanction immédiate en classe (privé de qqch : moment de libre par ex) et avertissement aux parents via l'agenda. Selon l'âge des élèves, l'agresseur doit trouver un moyen de présenter ses excuses de manière significative (p. ex. Faire un dessin, écrire un poème, ...)

J'essaie de savoir ce qui s'est passé en demandant pourquoi il a donné ce coup de pied. Je lui réexpliquerais les règles de vie de classe et qu'ici on accepte aucune violence. Si c'est mon élève, il serait sanctionné d'une gommette pour non respect des règles de vie. (Au bout de 3, il doit recopier la règle et le cahier part à la maison). Ce qui le retarde pour avoir un privilège. Et si c'est répétitif, convocation des parents.

Je reprendrai tout de suite l'élève violent en lui expliquant que ce n'est pas un comportement accepté ou toléré. Si c'est un comportement récurrent, il me semblerait bien d'en parler avec les parents et il faudrait ensuite mettre en place quelque chose pour cet élève : coin pour gérer la violence, un contrat pédagogique. Si même avec ces médiateurs, le comportement persiste, je me sentirais en difficulté face à cette situation.

Je lui dirais que c'est interdit de donner des coups de pieds. Je donnerai une sanction afin que l'élève trouve un moyen de s'excuser de façon correcte. Je veillerai à ce que cela ne se reproduise pas sinon j'en parle avec ses parents. La violence c'est non.

Discussion avec la victime, séparément avec l'intimidateur, convocation des parents.

Suivi disciplinaire avec objectifs, discussion avec lui et ses parents

Remise à l'ordre, rappel du cadre, chercher à comprendre les motifs de cet acte puis sanction / réparation donnée par la suite en fonction de la réaction et des réponses de l'élève responsable.

Demande d'explication + excuses. Mais démunie pour aller de l'avant... Travailler en individuel avec cet enfant pour comprendre le pourquoi de ses gestes...

La violence gratuite est difficile à gérer, car il n'y a aucune raison apparente pour expliquer le geste. Je pense qu'il faut beaucoup creuser pour voir d'où vient ce comportement. Discuter avec l'enfant voir s'il peut dire... sinon orientation vers un bilan psy.

En poussant une gueulante et en sanctionnant l'auteur du méfait.

Discussion avec l'enfant qui donne le coup. Demander des excuses, voir une lettre d'excuse, si cela se répète, contacter la médiation et les parents

Les parents de l'élève seraient avertis de son comportement, il serait sanctionné pour non respect des camarades et je prendrai le temps de discuter avec les 2 élèves pour connaître leur relation et ce que l'on pourrait mettre en place s'il y a des conflits. Nous aurions une discussion ensemble sur les faits. Une médiation entre pairs et puis j'informerai les parents de cet événement.

Sanction avec réparation immédiate

Je réagirais en grondant l'élève. Ensuite je lui dirais qu'il ne doit pas taper son camarade. Les coups sont INTERDITS à part si sa vie en dépend. Et visiblement ici ce n'est pas le cas. Je tiendrais à ce que l'enfant s'excuse auprès du copain et que ce dernier les accepte. J'essaierai aussi de comprendre pourquoi l'enfant donne des coups, et qu'elles astuces de gestion des émotions de la colère/ émotion sont possibles.

Lorsque c'est un geste récurrent, c'est que nos tentatives de sanction précédentes n'ont pas d'effet, on se sent souvent démunis. Je reprendrais l'enfant qui a donné le coup, le sanctionnerais, en avertirais les parents. Je m'occuperais de l'enfant ayant reçu le coup et informerais les parents de l'incident.

Je punirai l'élève en question et lui demanderait d'écrire une lettre d'excuse à l'autre élève et j'en avertirai les parents avec photo à l'appui et j'en avertirai ma direction !

De prime abord je me fâche contre l'enfant violent, ensuite je prends les 2 élèves concernés et j'investigue. Il y aura probablement une sanction qui tombera pour l'élève qui a tapé.

La violence n'est tout simplement pas tolérée dans ma classe. Je discute avec les élèves pour comprendre la raison du coup de pied, mais je sanctionne l'élève en question. Si ce n'est pas la première fois, je signale aux parents. Si le comportement ne change pas, je fais un entretien avec les parents et je transmets à la direction.

Écouter les émotions. Parler de l'empathie. Rappeler les règles de comportement. Éventuellement sanctionner

Je me fâcherai fort je pense et j'appellerai les parents pour les informer et également la direction pour sanctionner

Je me fâché. Je l'isole. Je m'occupe du blessé. Je demande à l'enfant de s'excuser et il a une punition à faire signer par les parents.

Sanctionner immédiatement et en référer aux parents et direction.

La punition est envisageable.

Je discuterais avec l'enfant et lui rappellerai les règles, lui demanderais de se mettre à la place de l'autre enfant. Je convoquerais les parents et ma doyenne et peut-être la médiatrice scolaire.

Je prends directement l'élève qui a donné le coup de pied afin de lui rappeler les règles de l'école et lui mettre une sanction car ce n'est pas la première fois

Si cet élève a un comportement réactif, il aurait déjà un contrat de comportement dans ma classe. Comment gérer la frustration, qu'elles conséquences positives et négatives. Transition de classe sous surveillance si possible. Pour le blessé, accueil et du froid et parler avec l'autre pour formuler une demande de réparation (excuse, lettre, dessin, ...)

Je discute avec l'élève, je lui fait comprendre que ça se fait pas et je le punis (d'une façon intelligente...). Je contacte les parents.

Agir avec l'élève reprendre les règles de la classe convoquer les parents et pourquoi pas une éducatrice ou un suivi psy

Je sanctionnerais l'enfant en question et lui proposerais de mettre un place un objectif hebdomadaire (ex. passer une semaine sans coups de pied, etc).

Prendre des notes à chaque fois que cela arrive. En informer les parents et discuter avec l'enfant concerner

Discussion d'abord uniquement avec l'agresseur et ensuite peut être en collectif. Et si cela ne suffit pas, je me tournerais vers le groupe de personnes spécialisées dans l'établissement pour m'aider à gérer cela.

punition de l'élève qui tape et prise de contact avec ses parents pour comprendre ce comportement et trouver une solution pour que ça s'arrête, proposer un suivi avec la médiatrice ou un psychologue

Pareil qu'au point précédent !

Si je vois ce genre de geste j'interviens tout de suite pour dire que je n'accepté pas ce genre de comportement. Je note mes observations sur un dossier et si cet élève est reconnu pour ces faits j'essaye d'en parler à la doyenne de mon établissement. Et je soulage av de l'eau la blessure de l'élève frappé. J'essaierai aussi par la suite de savoir ce qui s'est passé av au cours de bricolage en interrogeant l'élève blessé et le prof de bricolage

Je discuterais avec l'élève et contacterai les parents pour en discuter vu que cela est répétitif.

J'en parlerais avec l'élève en lui expliquant la gravité de ses gestes et en lui demandant ce que ça lui ferait si on lui faisait pareil. Si ce n'est pas la première fois, je convoquerais les parents en présence d'un-e doyen-e au courant de la situation, et aborderais la gravité de ces actes de violence. Je pense que je déclarerais cette situation au conseil de discipline de mon établissement et je pourrais ainsi être épaulée et guidée pour y faire face, afin qu'on trouve des solutions. Mais je soulignerais dans tous les cas la gravité de la situation aux parents et à l'élève, et avertirais / ferais intervenir les doyens et autres personnes qui peuvent intervenir dans ces situations.

Sanction, remarque dans l'agenda et sollicitation d'un entretien avec les parents

Un coup de gueule immédiat, sec et sonnant. Au moins un mot d'information dans l'agenda. J'en parlerai à la direction pour avoir un avis extérieur.

Je n'ai pas bien compris si celui qui frappe s'en prend toujours à la même personne? Si oui, je ferais appel à la médiatrice. Si non, je ferais appel à la direction pour mettre en place des sanctions/aides/ ou autres machins trucs pour l'élève qui perturbe.

Déjà, dire non et Stop. L'acte est interdit. Je remettrais le cadre. Ensuite, j'essaierais de comprendre ce qui a amené ce geste. Je ferais appel à d'autres professionnels si c'est une situation trop complexe.

Sanctions importantes

L'agresseur a des problèmes qui dépassent le cadre de l'école. Je demanderais de l'aide.

Heures d'arrêt immédiates

Je retire l'élève du groupe et en informe les parents, la direction. Discussion d'une sanction en fonction de l'acte et de la récidive. Demande d'excuse formelle

2 heures de retenue. demande d'excuses immédiate puis contact avec MCL.

Discussion, remarque aux parents, contact avec un médiateur

Si l'élève n'est pas une victime "habituelle", je signalerais à l'élève violent que toute forme de violence physique est inacceptable. Je lui mettrai immédiatement deux périodes d'arrêt. Il faudrait que quelqu'un (par ex. une médiatrice) s'occupe par la suite de l'élève violent et comprenne les origines de ces comportements.

Je le prendrai à part et lui expliquerai que je ne veux plus voir ce genre de gestes. Puis je signalerai l'incident dans l'agenda ou alors je prendrai contact avec les parents pour expliquer l'origine de l'hématome.

Je mettrai un mot dans son agenda et le prendrai à part à la fin du cours pour plus d'explications.

D'abord je m'occupe de l'élève blessé, puis je m'occupe de l'élève qui a donné le coup de pied Discussion, demande de l'excuse, evtl. punition (rédaction en rapport de cette attitude), ...si pas de succès par la suite, entretien avec les parents et l'élève

Comme pour la situation 3

Souvent, il s'agit de connaître les deux comportements. Quelque chose ou quelqu'un a déjà fait quelque chose avant ...et ça continue...il y a toujours un sentiment émotif à un comportement excessif.

Forme verbale (FV2) cachée

Je ferais une discussion avec tous les élèves sur ce genre de situation et inciterais à l'empathie.

J'ouvrierais le dialogue et proposerais, un travail sur les émotions, aborder le sujet en conseil de classe et serais attentive

Je parlerais avec tout le monde en conseil de classe en leur demandant de se mettre à la place d'une élève qu'on appelé avec un surnom (sans nommer la personne mais en trouvant une histoire/parabole) avant de rebondir là dessus si un enfant en parle Je ferais des jeux de rôles pour prendre conscience de ce que vit l'autre dans ces situations.

Je lui suggérerais d'en parler au conseil de classe pour discuter de la différence entre un surnom amical et des moqueries sur le physique ou la personnalité d'une personne.

Intervention PIKAS

Interdire le surnom

Je lui proposerais de les prendre à contre-pied de différentes façons :de faire semblant de ne pas entendre, d'en rire ou bien encore de leur trouver aussi des surnoms afin de désamorcer la situation.

Demander à l'élève de se mettre à sa place

En parler en réunion de bâtiment (plus largement même à tout professionnel de l'école) pour que chaque enseignant.e / professionnel soit en mesure d'intervenir pour empêcher ces injures quotidiennes. Repérer les élèves qui répercutent ces injures (demander à la victime qui sont les principaux instigateurs) et les sensibiliser sur la gravité de ces comportements apparemment anodins. Cette sensibilisation peut se faire de différentes manières comme déjà expliqué ci-dessus. Ex : utiliser une expo comme ni hérisson ni paillason. Mais la sensibilisation ne suffit pas il faut simplement empêcher la survenue des insultes en intervenant dès qu'on les entend dans les couloirs / classe / récréation.

Discussion claire sur les surnoms

Actionner la méthode de la préoccupation partagée.

Je fais appelle à des personnes spécialisées

Faire appel à mes collègues pour que tout le monde en parle en classe et pour faire comprendre que c'est quelque chose de blessant. Parler des valeurs de chacun. Voir s'ils accepteraient que la situation soit tournée contre eux etc...

Demande d'intervention de l'éducateur. Relève des noms de tous les protagonistes. Demande d'intervention de la cellule « harcèlement » de l'école pour qu'ils évaluent/ prennent en charge cette situation

Un peu provocatrice, j'inventerai des surnoms pour tous afin de leur faire prendre conscience à quel point cela peut être blessant.

Discussion avec le groupe dans un premier temps. Mais j'en ferais tout de même part à la médiatrice de l'établissement afin qu'elle intervienne auprès de mes élèves et des autres du collège pour tout de suite limiter cet effet de groupe.

Comme ici d'autres élèves de l'école sont impliqués, j'essaierai de parler avec l'étudiante pour en savoir un peu plus sur ce surnom. Comment elle réagit... lui conseillerais de trouver un surnom pour les personnes qui l'appellent avec ce surnom et avec le sourire, les saluer avec le surnom trouvé. Si cela la blesse, ils ne vont pas arrêter.

J'interdirai au groupe d'élèves de l'appeler ainsi en expliquant que si cela dérange la personne, même si l'intention était de rigoler, il faut arrêter. Si le comportement persiste, je sanctionnerai. Une alternative serait de demander à l'étudiante (dépend de l'âge) si il y a un surnom qu'elle aimerait qu'on lui donne.

C'est compliqué parce que on est pas toujours avec eux dans les couloirs. J'essaierai de développer leur empathie en travaillant des situations en se mettant à sa place est-ce que t'aimerais qu'on t'appelle : "X" tout le temps. J'appellerai un médiateur et j'en parlerai à ma doyenne. Je trouve que cette situation peut vite déborder sur du harcèlement et ça on ne veut pas.

Discussion avec le groupe classe et l'élève

Interdiction du surnom ou sanction

Rappel des notions de respect et du droit de refuser certaines choses nous concernant. Dédramatiser si possible en trouvant un aspect valorisant au surnom ou trouver un surnom similaire pour les personnes responsables. Si rien ne fonctionne sanction à chaque mention du surnom.

Difficile de corriger un phénomène ancré sur tout un établissement. Échange avec les élèves de la classe (voire dans chaque classe) à propos du phénomène de harcèlement, sans nommer la situation. Chaque élève doit pouvoir s'exprimer, y compris l'élève harcelée. Puis dans un second temps, cible la situation et demander à ce que son vrai prénom soit utilisé.

Travail avec la classe sur la notion de consentement.

En organisant une discussion commune avec la classe et en faisant comprendre au groupe la nécessité d'arrêter.

Reprendre en collectif et discussion des émotions que cela implique pour l'enfant qui n'aime pas avoir ce surnom. Sanction si cela recommence

Je parlerais avec les enseignant-e-s des autres classes afin que l'on puisse trouver une solution avec les élèves concernés.

Toujours sous forme de discussion autour des surnoms par exemple. Et puis, du respect et de l'acceptation.

Discussion collective

C'est compliqué de répondre ici, sachant qu'une situation identique n'est arrivée à l'école... je tenterais de trouver quels sont les harceleurs, je ferais appel à la médiation scolaire.

Si le surnom a dépassé la barrière des élèves de la classe, je pense qu'il serait nécessaire d'intervenir au niveau du collège. J'en parlerais avec mes collègues et leur demanderais de reprendre avec leur classe. Mais est-ce bien? Cela pourrait la stigmatiser...

J'appliquerai la méthode pikas

Interpeler mes collègues, éducateur, infirmière pour que nous stoppions cela immédiatement.

Je discuterais du problème au conseil de classe, afin que l'élève puisse exprimer ce qui la dérange dans ce surnom. Je demanderais aux élèves de ma classe de se porter garant que ce surnom ne lui soit plus attribué. Concernant les élèves d'autres classes, je demanderais à leur enseignant titulaire de régler le problème avec leurs élèves.

Toujours et encore écoute des deux. Recueil des émotions, des besoins. Avec le lésé, chercher comment il peut se défendre. Avec l'attaquant chercher comment il peut développer de l'empathie. Puis écoute par les deux de ce qu'ils ont dit. Recherche de solution

Je demanderai l'aide de mes collègues car le problème semble plus vaste qu'il n'y paraît et surtout pas anodin. Je parlerai avec la victime pour savoir depuis combien de temps elle endure ça.

Discussion avec toute la classe. Parler des ressentis et des sentiments ressentis lors de jeux de rôles par exemple.

En parler en groupe classe puis en référer au groupe MPP de l'établissement.

Mise en situation indirecte de l'élève avec une interpellation du groupe sur cette question.

J'en parlerais avec mes élèves et mes collègues. J'expliquerais que donner des surnoms peut blesser. Je leur donnerais des activités basées sur la bienveillance et les conséquences des surnoms/moqueries.

Je parlerai à toute la classe en leur disant que cette élève leur a demandé à plusieurs reprises de ne plus la surnommer ainsi et que maintenant c'est moi qui leur dis de ne plus l'appeler par ce surnom et que la prochaine étape sera une sanction.

Solliciter l'équipe santé car trop de monde impliqué ! Dans mon établissement, y a la technique PiKAS

Je discuterais avec toute la classe et les autres maîtresses.

Je parlerai à l'élève harcelé

Je demandais à l'enfant victime de ce surnom d'essayer d'ignorer ces élèves qui l'appellent ainsi. Je demanderais également aux autres enfants d'arrêter en leur expliquant cela rend triste l'élève.

Faire un travail collectif sur le thème du poids des mots que l'on utilise et leur impact, même si cela est pour rire.

Étant donné que tous les camarades de classe l'appelle avec ce surnom, je ferais une discussion collective.

J'avertis la doyenne, et/ou l'équipe-santé

Toujours pareil ! Construire un groupe soudé, doux altruiste est la priorité ! Sans cela, des enfants vont se trouver en détresse donc dans une insécurité affective...comme être apprenant dans cette situation ?

Si c'est ds l'enceinte de l'Ecole il faudrait déjà l'entendre et en être conscient, je demanderai de l'aide en signalant ce phénomène à une structure de médiation.

J'insisterais sur le fait que nous avons tous un prénom et il y a une raison à cela.

Je ferais en sorte d'avoir une discussion avec les élèves de ma classe en leur demandant comment ils réagiraient à la place de l'élève et surtout de prendre conscience que chacun a des réactions différentes, des sentiments différents, et qu'il faut prendre en compte cela. Que même si ce n'est que pour rigoler, cela peut blesser et avoir des conséquences non anticipées. J'insisterais sur le fait de respecter la volonté de chacun, quand un-e élève demande à ce qu'on arrête, même si on juge que ce n'est que pour rire, il faut arrêter quand on le demande. Si un-e élève dit stop, c'est stop. Je leur demanderais si cela leur ferait plaisir que d'autres élèves les embête et qu'ils continuent, et ce même après qu'ils aient demandé d'arrêter de le faire. Si quand on demande à quelqu'un d'arrêter d'embêter, est-ce que la personne (ou eux) aurait envie que l'on s'arrête à l'instant où il-elle le demande, ou si cette personne aurait envie qu'on continue de l'embêter malgré tout. Je finirais par regarder avec eux ce que ce genre de « blagues » pourraient provoquer.

Faire arrêter l'utilisation de ce surnom en commençant par la classe.

Je prendrai le temps d'en parler en classe et d'exprimer mon désaccord total à ce fait pour lesquels j'exige un arrêt immédiat sous peine de sanction. Je prendrais quelques minutes pour parler de ce que cela fait et les mettre dans la situation de réaliser qu'ils sont suffisamment "grand" pour ne pas se rabaisser à cela et comprendre que (avec exemple à l'appui - il ne le ferait pas envers quelqu'un qu'ils respectent, parent, prof). Peut-être prendrais-je le temps de parler avec l'élève pour lui expliquer l'attitude à avoir et de notifier mon soutien pour qu'elle en parle si ça se reproduit.

Dans un premier temps, j'irais discuter avec les élèves qui "insultent" pour essayer de leur faire comprendre que leur comportement, "même pour rire", est blessant. Si la situation se réitère, après notre discussion, je fais appel à la médiatrice.

J'essaierais d'aider la victime à reprendre confiance en elle et à trouver une réponse inattendue pour ses intimidateurs...

Parents pour avertir du comportement

Je donnerais aux élèves des surnoms aptes à les mettre mal à l'aise, en essayant (c'est délicat...) de ne pas dépasser les limites de la décence.

Exiger des autres élèves qu'ils arrêtent immédiatement de l'appeler par ce surnom, sous peine d'heures d'arrêt.

Avec l'accord de l'étudiante, j'en parlerai avec la classe de manière à faire comprendre le mal que cela peut faire. En citant des exemples, ton grand papa qui t'appelle. (Empathie) Et si besoin, parle en individuel avec la personne qui lance le surnom.

Contactez les MCL (à défaut les doyens) des élèves concernés avant d'intervenir (vos élèves= je suis le MCL ???).

Discussion de classe

J'expliquerai aux élèves qui se moquent de leur camarade que ce dernier se sent blessé par leurs "blagues" et qu'il doit arrêter ce comportement désagréable.

Je leur dirai que si elle n'apprécie pas ce surnom, ils devraient cesser de le faire.

Je demanderai à l'élève concernée pourquoi ceci la dérange devant la classe et demanderai à tous d'arrêter de donner ce surnom car elle n'aime pas à cause des raisons qu'elle m'a données et mettrai une remarque au prochain que j'entends lui redire ce surnom.

Discussion avec tous, demande de respect par rapport d'autres personnes

Il s'agit d'une élève face à un groupe; si c'est le groupe classe, je n'hésiterais pas à en parler en classe après en avoir discuté avec la "victime" et avoir reçu son accord. Je prendrai position de manière forte face à ce que je considère une attitude lâche et facile de la part d'un groupe ("en bande organisée"... personne ne peut nous... je crois que je ferais - comme je l'ai déjà fait, mais pour d'autres raisons - une explication de texte de ce tube du rappeur Jul tout à fait désolant) J'avertirai qui de droit.

trouver un surnom aux autres élèves . on peut tous avoir un surnom...mais la réaction de l'élève est à respecter.

Forme sociale (FS2) cachée

J'irais voir ces anciens professeurs pour savoir ce qu'il en ait et en parlerait avec les principales concernées.

Idem que pour la situation précédente

Je ferai appel à la médiatrice pour ne pas empirer la situation

J'essayerais de comprendre pourquoi elle agit comme ça.

Je proposerais une intervention PICAS avec les élèves concernées, Sharon + d'autres copines du groupe qui se retournent contre elle.

Intervention PIKAS

Prendre Sharon pour discuter et vérifier si elle a vraiment fait ce que Gina dit

La situation est difficile car elle dure depuis trop longtemps sans vraie reconnaissance du problème de Gina qui a pourtant demandé en vain de l'aide. Je ferais appel à l'équipe pédagogique, Ppls et à la doyenne du collège pour trouver une solution.

Je demanderais une discussion avec les parents de chacun et médiation

Parler avec la responsable de ce harcèlement. Lui dire que ces comportements depuis longtemps qui sont impunis ne le seront plus: il y aura une tolérance zéro. Qu'est-ce que cela signifie ? A la moindre plainte de Gina, Sharon sera désormais convoquée et devra répondre des actes commis, réparer, s'excuser et entreprendre une action de sensibilisation sur les dangers du harcèlement scolaire au sein de l'établissement pour montrer l'exemple - et oui, à force, elle finira ainsi par comprendre que ce qu'elle fait est mal et dangereux.

mediation entre deux filles

Actionner la méthode de la préoccupation partagée

Arrivée cette année dans ma classe... c'est compliqué. J'ai fait appel à la médiatrice ainsi qu'à une autre personne ressource. On a recardé l'ambiance de classe, on a fait parler en message je...

Prendre le temps de discuter avec chacune d'elle séparément pour voir ce qu'elles ressentent dans cette situation puis en discuter ensemble et chercher à comprendre ce qui ne va pas.

Assurer Gina que les adultes vont réagir de suite, la remercier pour sa confiance. Avertir les parents de Gina, demande d'intervention de la cellule harcèlement de l'école (dont Infirmière)

En discutant avec les enfants, leur expliquant que c'est de la méchanceté et de la prise de pouvoir. Leur demandant aussi ce qu'ils recherchent en étant méchant avec les autres. Ce sont des situations auxquelles j'ai déjà dû faire face et c'est en discutant avec les enfants, en faisant des jeux de rôles et en leur apprenant les bases du respect que cela peut s'arranger mais malheureusement cela prend du temps.

J'en discuterai avec les deux filles et ferai savoir d'une part à Gina que je prends en compte sa plainte et à Sharon qu'il est possible que qqun croit Gina et par là même occasion démasque son jeu⁵. Je pense qu'au vu de la situation qui dure depuis plusieurs années, je demanderai également à la médiatrice d'intervenir. Surtout si encore une fois il y a cet effet de groupe avec des élèves d'autres classes.

Je pense que c'est typiquement une situation pour la médiatrice scolaire et à discuter avec le groupe Pikas. Il faudrait "armer" Gina. Comme il y a des années que cela se produit, les changements de position seront plus difficiles à opérer.

Il faudrait envisager une discussion entre les deux avec ma présence pour que les deux enfants s'expriment. J'expliquerai à Sharon que ce comportement est de l'harcèlement scolaire et qu'il n'a pas lieu d'être. J'en parlerai également avec mes collègues pour qu'ils soient attentifs à certains comportements inadéquats que pourraient avoir Sharon. Si Gina le souhaite, on pourrait également avoir une conversation avec les autres copines qui se sont retournées contre elles.

Je discuterai avec les deux élèves afin de comprendre la situation en entendant les deux versions. Si c'est un problème de jalousie j'essaierai de voir si elle peut aider Gina à progresser. Je mettrai en évidence des qualités de Gina que Sharon n'a peut-être pas, afin d'expliquer qu'on ne peut pas être fort partout c'est la vie certains sont meilleurs dans un endroit, d'autres sont meilleurs dans d'autre.

Demande d'intervention Pikas auprès de la direction

Discussion et médiation entre les deux pour comprendre chacun des points de vue

J'en discuterai plus en détails avec Gina pour obtenir des exemples ou situation concrètes. Puis phase d'observation en classe / à la récréation. Par la discussion avec les amies de Sharon (discrètement et individuellement), ensuite en fonction des observations et discussion, j'agirai différemment (confrontation, appel à la direction, appel au CAPPES, etc.).

Difficile à gérer lorsqu'une situation n'évolue pas depuis plusieurs années... Reprendre avec les élèves concernés, individuellement, puis les 2, si nécessaire avec les familles pour avoir le vécu des parents sur la situation. Demander aux élèves des explications, des excuses et chercher des solutions ensemble pour mieux se sentir.

Appel à la médiatrice. Le conflit a l'air très profond et de longue date...

Faire appel au service de médiation scolaire.

Discussion avec la classe sur une situation identique (sans mentionner le nom des élèves concernés) et réfléchir à ce que cela implique émotionnellement parlant pour l'enfant qui est à part.

Je ferais appel à la médiatrice scolaire afin de pouvoir organiser des activités de collaboration. Si cela continue je ferais venir les parents de Sharon et elle pour en parler ensemble sans citer de nom.

Dans un premier temps, en écoutant les deux parties et puis ensuite, en faisant intervenir une médiatrice voire, l'infirmière scolaire pour dénouer le problème.

Discussion avec les enfants concernés

Je discuterais avec les deux pour démêler le vrai du faux. J'essaierais de comprendre pourquoi Sharon réagit ainsi. (Peut être que Gina est jalouse...). Je mettrais en place la médiation, et mettrais sur pied des jeux de rôles pour que le harceleur se rende compte de la gravité de ses mots.

Je parlerais avec Sharon pour lui demander plus de détails et avoir son point de vue. J'en parlerais également avec les anciennes enseignantes de ces élèves pour vérifier les propos et leur demander ce qui a déjà été fait. Ensuite je reprendrais avec les deux filles et proposerais des pistes d'amélioration en fonction des informations que j'aurais eues.

J appliquerai la méthode pikas

Parler aux deux filles, à l'éducateur si cela ne s'arrête pas, convocation des parents si besoin

Dans la mesure où c'est une situation qui dure depuis plusieurs années, c'est plus difficile à désamorcer. Je mettrais en place une procédure de préoccupation partagée (faite par une personne autre que l'enseignant titulaire) en faisant des entretiens avec quelques élèves de la classe de semaine en semaine en leur demandant d'observer ce qui se passe et d'essayer de trouver une solution pour que cela cesse.

Est-ce une situation de bouc émissaire? Il faut recarder les deux

Idem que 6

Je demanderais des exemples concrets pour aller en parler avec l'élève concernée. Je ferais peut-être intervenir la médiatrice.

Confronter les deux élèves après leur avoir parlé en privé.

Interpellation de Sharon en lui disant qu'il semblerait que quelqu'un s'attaque souvent à Gina et en lui demandant de bien vouloir observer les approches de ses camarades envers Gina. Voir ensuite sa réaction.

Je discuterais avec les 2 élèves et je ferais appel à la médiatrice scolaire. Je donnerais des activités sur les conséquences des mensonges et sur le bien-être d'un élève.

Je m'informerai auprès de mes collègues pour savoir si c'est vraiment une situation dont Gina parle depuis des années et si oui savoir ce qui a été mis en place. Si rien a été fait, je discuterai d'abord avec Gina pour savoir ce qui se passe, puis avec Sharon et enfin je discuterai avec les deux afin de tenter de régler cette histoire. Je demanderai sûrement l'avis et/ou l'appui des éducateurs-trices

Idem que celle d'en haut car chez les ados, ça s'envenime et se cristallise très rapidement à mon avis.. Solliciter l'équipe santé car trop de monde impliqué ! Dans mon établissement, y a la technique PiKAS

Je discuterais avec les élèves et les enseignants, peut être aussi avec les parents.

Écouter l'élève en question

Je ferais peut-être appel à la médiatrice scolaire dans ce cas afin de pouvoir faire une analyse de groupe.

M'informer auprès des collègues précédentes, essayer d'en discuter avec les élèves concernés et éventuellement leurs parents pour trouver une solution

Je prendrais d'abord le temps de bien écouter Gina et la rassurer en lui disant que je prenais cette situation au sérieux et qu'on allait s'en occuper et qu'elle avait bien fait d'en parler. Je me tournerais ensuite vers les personnes spécialisées pour m'aider à gérer cette situation

prise de rdv avec la médiatrice scolaire et ces deux filles

Je demanderais à la médiatrice d'intervenir.

J écouterai du mieux Gina et j'essaierai de me renseigner auprès des autres enseignants qui ont eu des échos les années précédentes et je demanderai à Gina de raconter comment elle s'y prend pour être méchante avec elle. Et je lui conseillerai d'en parler aussi à une structure de référence. Et j'observerai au mieux si je vois des situations de mise à l'écart.

Discuter avec les 2 élèves en faisant ressortir les émotions de chacune.

Comme cité à la situation 1, je pense que j'agirais un peu pareil, en discutant avec les deux élèves concernées en particulier, mais je préviendrais d'office les parents des deux (ou plus) filles concernées et discuterais de la situation. Je ferais prendre conscience à la fille que ce qu'elle pratique s'appelle du harcèlement. Peut être qu'avant, je montrerais des vidéos qui parlent de cela, d'enfants qui ont vécu ce genre de situations pour tester les réactions de la classe et discuter de leurs sentiments et leur perception de la situation. Je regarderais comment la classe réagit et surtout comment « Sharon » réagit. J'essaierai de sensibiliser les élèves à cette situation, et à ce qu'il ils pourraient faire pour l'améliorer, pour voir si cela

éveille quelque chose chez certains. Ensuite, j'en discuterais avec les élèves concernés, et leurs parents. Je ferais également une activité durant laquelle je demanderais aux élèves de trouver à chaque autre élève une qualité, quelque chose de bien.

Mise en relation avec la médiatrice scolaire. Le passif entre elles est lourd.

C'est moi la maîtresse? Pas sûr d'avoir compris la situation. Mais c'est effectivement pas simple pour elle parce que la situation dure depuis longtemps. J'en parlerai avec les parents et l'élève pour éventuellement voir ce qui peut être fait et surtout comprendre la situation.

Je demanderais à Gina si elle veut que je parle à Sharon avec ou sans elle et si elle refuse, je fais appel à la médiatrice. Ce qui me semble "grave" est le fait que ça dure depuis longtemps.

Je travaillerais avec la "cour" de Sharon pour tâter le terrain et l'amener à se désolidariser de ces agissements... parallèlement, je demanderais à une médiatrice de s'occuper de Gina.

Arrangement

J'écouterais les versions de l'une et de l'autre pour me faire un avis sur ce qui s'est passé. Sharon abuse peut-être de sa position de prestige, Gina a peut-être un comportement pervers, les deux ne se sont peut-être pas comprises, ou autre chose à mettre au clair

Diriger les deux élèves vers la médiation scolaire

J'écoute l'élève. La questionne pour en savoir plus. Je lui demande si je peux en parler avec son enseignant, ou au médiateur-trice de l'établissement. Eventuellement, j'enquête et je note les points observés sur un plus long terme. Téléphone avec les parents.

Discuter avec Gina pour comprendre la gravité de la situation et lui demander discrètement régulièrement et dans des brefs délais comment la situation évolue.

Discussion avec les intéressées, contacter un médiateur

Si la situation est déjà stabilisée depuis plusieurs années, il faudrait regarder plus en profondeur avec les médiatrices et la direction. J'irai éventuellement parler avec les maîtresses des années précédentes avant de réfléchir à une possible action.

J'essaierai de les réunir les deux pour les écouter et leur conseiller une attitude à adopter.

Convocation des parents et demande à la médiatrice d'intervenir

Discussion avec les deux, individuellement d'abord puis ensemble

C'est le "depuis plusieurs années" qui est gênant dans ce cas. Je réagis comme pour les cas précédents, à trouver le bon mix au bon moment. Il faut être prudent et attentif, observer.

Couper la systématique du comportement. l'enfant doit trouver en lui les ressources pour faire face aux problèmes. c'est lui même qui doit se faire entendre.

Résumé

Dans ce travail, la compétence perçue, la perception de gravité et la nature des interventions des enseignant·e·s de l'école obligatoire concernant le harcèlement scolaire, ainsi que les facteurs qui pourraient les influencer dans différents types de situations sont étudiées. Un questionnaire a été envoyé grâce à internet et a permis de récolter des données de 69 enseignant·e·s à la fois qualitatives et quantitatives. Ces données ont ensuite été décryptées afin de répondre aux deux questions de recherche principales : *Quelles sont les compétences perçues des enseignant·e·s de l'école obligatoire dans des situations de harcèlement scolaire, ainsi que la gravité perçue de ces situations, en fonction du type de harcèlement scolaire ?* et *Quelle est la nature des interventions proposées par des enseignant·e·s de l'école obligatoire dans des situations de harcèlement scolaire en fonction du type de harcèlement scolaire ?*

D'abord, nos résultats ont montré que plus les enseignant·e·s se sentiraient compétent·e·s pour un type de harcèlement, plus leur sentiment de compétence serait élevé pour un autre. De plus, les compétences perçues pour les formes ouvertes sont significativement plus élevées que pour les formes cachées. Dans le cas de la gravité perçue, celle des formes cachées est significativement plus élevée que celle des formes ouvertes, hormis pour le type social. Les stratégies d'intervention auto-rapportées le plus fréquemment sont de faire appel à d'autres adultes (pour les situations de forme cachée) et de travailler de manière non-punitif avec l'élève auteur·e (pour les situations de forme ouverte). Nous avons également constaté que certaines variables (i.e., formation continue, genre, degré d'enseignement) exerceraient une influence sur les compétences perçues et la gravité perçue dans certains types de harcèlement scolaire. Le degré d'enseignement a notamment un effet sur la gravité perçue dans le sens où les enseignant·e·s en primaire percevraient le harcèlement scolaire comme plus grave que celles/ceux du secondaire.

Ces résultats permettent à la fois de mieux comprendre le phénomène du harcèlement scolaire du point de vue des enseignant·e·s, de réfléchir à des propositions d'actions concrètes pour le terrain ainsi qu'à des pistes pour de futures recherches sur le harcèlement scolaire.

Mots-clés : *harcèlement scolaire, perception de compétence, perception de gravité, formes de harcèlement scolaire, stratégies d'intervention auto-rapportées, méthode de la préoccupation partagée.*