



Disponible en ligne sur [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

**ScienceDirect**

et également disponible sur [www.em-consulte.com](http://www.em-consulte.com)



Psychologie de l'éducation

## Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature

### *How to react to school bullying situations? A synthesis of the literature*

M. Senden\*, B. Galand

Université Catholique de Louvain, Place Cardinal Mercier 10/L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

#### INFO ARTICLE

*Historique de l'article :*

Reçu le 2 juin 2020

Accepté le 17 septembre 2020

Disponible sur Internet le xxx

*Mots clés :*

Harcèlement scolaire

Intimidation

Intervention

Approches réactives

#### RÉSUMÉ

Un nombre important d'élèves est touché par le harcèlement scolaire et ces situations peuvent avoir des conséquences négatives graves en matière de santé physique et mentale. Il est donc nécessaire que le personnel éducatif sache comment réagir efficacement pour y mettre un terme. Or, il semble que cela ne soit actuellement pas toujours le cas. Le but de cet article est de décrire six approches couramment utilisées pour réagir au harcèlement (les sanctions directes, les pratiques réparatrices, le renforcement de l'élève victime de harcèlement, la médiation, la méthode du groupe de soutien et la méthode des préoccupations partagées), ainsi que de synthétiser les connaissances scientifiques concernant l'efficacité de chacune de ces approches. Il en ressort qu'aucune approche n'apparaît comme étant particulièrement efficace dans tous les cas et qu'il est donc nécessaire que les professionnels soient formés pour pouvoir choisir l'approche adaptée en fonction de la situation.

© 2020 Société Française de Psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

\* Auteur correspondant.

Adresses e-mail : [morgane.senden@uclouvain.be](mailto:morgane.senden@uclouvain.be) (M. Senden), [benoit.galand@uclouvain.be](mailto:benoit.galand@uclouvain.be) (B. Galand).

<https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>

1269-1763/© 2020 Société Française de Psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

A B S T R A C T

*Keywords:*  
Bullying  
Intervention  
Reactive approach

Bullying affects a significant number of students and can have serious negative consequences in terms of physical and mental health. It is, therefore, necessary for education staff to know how to respond effectively to stop it. However, this does not always seem to be the case at present. The purpose of this article is to describe six commonly used reactive approach (direct sanctions, restorative practices, reinforcement of the victim, mediation, the support group method, and the shared concerns method), as well as to synthesize the scientific knowledge regarding the effectiveness of each of these approaches. It emerges that no approach appears to be particularly effective in all cases and that it is therefore necessary for professionals to be trained to be able to choose the appropriate approach according to the situation.

© 2020 Société Française de Psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

## 1. Introduction

Que faire face à une situation de harcèlement que l'on observe ou qui est rapportée par quelqu'un ? Il y a-t-il une « bonne » façon de réagir ? Que sait-on de l'efficacité de différentes prises en charge ? Le harcèlement scolaire est une source de souffrance importante pour les enfants et adolescents touchés par ce phénomène (Debarbieux, 2011). Il est donc essentiel pour les professionnels de l'éducation de savoir comment réagir au mieux face aux situations de harcèlement entre élèves. Le but de cet article est de passer en revue les principales méthodes d'intervention existantes et de discuter de leur efficacité sur base des recherches scientifiques disponibles.

Nous débuterons en rappelant quelques informations concernant la définition, la prévalence et les conséquences du harcèlement scolaire, ainsi qu'en illustrant l'importance d'accompagner les efforts réalisés au niveau de la prévention du harcèlement scolaire par une politique d'intervention efficace pour les cas effectifs de harcèlement. Nous entrerons ensuite dans le cœur du sujet en passant en revue six principales méthodes d'intervention (les sanctions directes, les pratiques réparatrices, le renforcement de l'élève victime de harcèlement, la médiation, la méthode du groupe de soutien et la méthode des préoccupations partagées). Nous les décrirons brièvement, évoquerons leurs avantages et limites et discuterons de leurs preuves d'efficacité. Nous finirons par discuter des raisons de privilégier une méthode d'intervention plutôt qu'une autre et par proposer des recommandations. On notera que cet article est centré sur le harcèlement dit « traditionnel » ; il n'est donc pas certain que ses conclusions valent forcément pour le cyberharcèlement, qui recouvre largement le harcèlement « traditionnel » (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014), mais pour lequel les études d'intervention sont actuellement extrêmement rares.

### 1.1. Le harcèlement à l'école

Le harcèlement se définit comme une relation de maltraitance ou d'abus au sein de laquelle une ou plusieurs personnes font subir délibérément et de manière répétée des actes négatifs à une ou plusieurs autres personnes qui subissent cette situation et ne voit pas comment y mettre un terme (Olweus, 1993 ; Galand, 2017). Le harcèlement n'est donc ni accidentel, ni isolé, ni réciproque. Beaucoup d'auteurs de harcèlement semblent animés par une recherche de dominance sociale (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & van der Meulen, 2011 ; Galand & Baudoin, 2015), et les réactions des témoins semblent fréquemment jouer un rôle important dans l'évolution de la dynamique du harcèlement (Salmivalli, 2010).

Lorsqu'on étudie le phénomène du harcèlement scolaire, on peut s'intéresser tant aux violences subies, c'est-à-dire, à la victimisation, qu'aux violences agies, c'est-à-dire, au harcèlement commis et aux auteurs.

Selon l'enquête internationale HBSC menée en 2018, parmi les 11–15 ans, environ 5 % des élèves français, 7 % des élèves suisses, 9 % des élèves belges francophones et 15 % des élèves canadiens déclaraient avoir été harcelés au moins deux ou trois fois au cours des derniers mois (Inchley et al., 2020). Ces résultats portent sur une victimisation liée au harcèlement « traditionnel ». Une question de l'enquête portait également sur le cyberharcèlement et les résultats sont assez semblables, environ 7 % des élèves français, 10 % des élèves suisses, 11 % des élèves belges francophones et 13 % des élèves canadiens déclarent avoir été victimes de cyberharcèlement au moins une fois au cours des derniers mois (l'enquête ne permet pas de savoir combien d'élèves ont été cyber harcelés au moins deux ou trois fois au cours des derniers mois). Bien que ces chiffres suggèrent une légère amélioration par rapport aux années précédentes (ex. Chester et al., 2015 ; Inchley et al., 2016), le harcèlement en milieu scolaire reste un phénomène touchant une proportion importante d'élèves. C'est aussi un phénomène qui peut avoir des conséquences négatives graves en matière de santé mentale et de santé physique pour les élèves qui en sont victimes, allant de troubles psychosomatiques, sentiment de solitude, anxiété importante et symptômes dépressifs jusqu'à des tentatives de suicide (Gini & Pozzoli, 2009 ; Klomek et al., 2009 ; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010). D'autre part, les auteurs de harcèlement ont un risque accru de développer des troubles externalisés tels que la consommation de drogue et d'alcool ou la délinquance (Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012). Certains élèves sont doublement touchés par le harcèlement scolaire, en tant que victimes et auteurs (ex. élève qui se fait harceler par des enfants dans sa classe et qui harcèle d'autres enfants plus jeunes dans la cour de récréation) et cumulent les conséquences négatives (Stassen Berger, 2007). Les témoins peuvent également subir des effets négatifs, sous forme de détresse émotionnelle, de perceptions plus négatives du climat scolaire, de problèmes externalisés et de désengagement scolaire (Janosz, Pascal, & Galand, 2012).

## 1.2. Complémentarité entre approches préventives et réactives

Ces dernières années, l'accent a été mis sur les politiques de prévention dans de nombreux pays (Rigby & Smith, 2011). Cette priorité s'est reflétée au sein de la communauté scientifique, où des efforts importants ont été consacrés au développement et à l'évaluation de programmes de prévention du harcèlement à l'école. Cependant, même avec les stratégies de prévention les plus efficaces, le harcèlement est loin d'être éradiqué. Dans une méta-analyse récente, Gaffney, Ttofi, et Farrington (2018a) se sont penchés sur une centaine d'études évaluant l'efficacité de programmes anti-harcèlement. En combinant les résultats obtenus dans chacune des études, il ressort que les programmes de prévention peuvent être efficaces tant pour réduire le harcèlement que la victimisation. Cependant, dans les meilleurs des cas, la victimisation diminue uniquement d'environ 15 % et le harcèlement d'environ 20 %. Ces résultats illustrent bien le fait que, même lorsqu'un travail important est fait au niveau de la prévention, des cas de harcèlement se produisent encore dans les écoles.

En complément aux efforts de prévention, il est donc nécessaire que le personnel éducatif sache comment réagir efficacement pour mettre un terme aux situations de harcèlement. Dans les faits, pour contrecarrer le harcèlement, les écoles utilisent d'ailleurs tant des stratégies préventives que réactives (Rigby, 2014). Néanmoins, d'après des études réalisées dans différents pays, il semble que les interventions des enseignants face au harcèlement sont inconsistantes et peu fréquentes (Atlas & Pepler, 1998 ; Olweus, 1993). Pour qu'un enseignant puisse intervenir face à une situation de harcèlement dans sa classe, il faut tout d'abord qu'il puisse identifier cette situation comme nécessitant une intervention. Or, déterminer si un incident constitue ou non du harcèlement est une tâche complexe et les enseignants ne sont souvent pas conscients que des élèves de leurs classes se font harceler (Mishna, Sarcello, Pepler, & Wiene, 2015). Même lorsqu'ils remarquent et identifient des comportements de harcèlement, certains enseignants jugent qu'aucune intervention n'est nécessaire parce qu'ils ne perçoivent pas le harcèlement comme un problème sérieux (Khanolainen, Semenova, & Magnuson, 2020). Il est ensuite nécessaire que les enseignants aient une idée des stratégies à utiliser pour réagir face au harcèlement ce qui ne serait généralement pas le cas (Boulton, 1997). De plus, lorsqu'ils interviennent, c'est souvent avec une efficacité limitée (Troop-Gordon & Ladd, 2013). Fekkes, Pijpers, et Verloove-Vanhorick (2005)

ont par exemple fait passer un questionnaire à 2766 élèves de primaire aux Pays-Bas. Les élèves qui rapportent se faire fréquemment harceler indiquent que leur enseignant est au courant de la situation dans 65,2 % des cas. Parmi ces incidents-là, les élèves rapportent que l'enseignant n'a rien fait dans 12,5 % des cas, est intervenu, mais d'une façon qui a empiré la situation dans 14,6 % des cas, est intervenu sans que cela change la situation dans 29,9 % des cas et est intervenu d'une façon qui a permis une amélioration de la situation dans 43 % des cas. Cela veut donc dire que même lorsque les enseignants sont mis au courant d'une situation de harcèlement, ils interviennent efficacement dans moins de la moitié des cas. Plus généralement, les élèves directement impliqués dans des situations de harcèlement, que ce soit comme auteur, victime ou les deux, ont une vision plus négative des réponses apportées par l'école aux problèmes violences que les élèves non impliqués (Berkowitz, 2013).

Il apparaît donc essentiel de clarifier quelles méthodes d'intervention peuvent être utilisées dans quel cas, et avec quelle efficacité. Cela semble d'autant plus important que les publications scientifiques francophones traitant de ces enjeux sont extrêmement rares et que les professionnels confrontés à des cas de harcèlement n'ont donc pas accès aux connaissances actuelles sur ce sujet.

### 1.3. Objectifs et méthode de l'article

Les objectifs de cet article sont de (1) décrire les interventions qui peuvent être utilisées à l'école pour prendre en charge des situations avérées de harcèlement, (2) présenter leurs intérêts et limites principaux et (3) faire une synthèse des connaissances scientifiques concernant l'efficacité de chacune de ces approches.

Pour ce faire, nous avons réalisé une revue narrative de la littérature (qui n'a pas pour but d'être exhaustive). La première étape a été d'identifier les approches réactives existantes. Nous avons choisi de suivre la typologie proposée par Rigby (2012), un des chercheurs ayant le plus travaillé sur cette question et un des seuls à proposer une typologie. Cet auteur identifie six approches principales employées par les écoles pour réagir face au harcèlement : les sanctions directes, les pratiques réparatrices, le renforcement de l'élève victime de harcèlement, la médiation, la méthode du groupe de soutien et la méthode des préoccupations partagées. Il existe sans doute des interventions qui ne correspondent pas tout à fait à ces catégories ou qui sont à cheval sur plusieurs d'entre elles, mais ces six catégories permettent néanmoins de couvrir la plupart des interventions utilisées en milieu scolaire pour réagir face à des situations de harcèlement. Nous ne traiterons, par contre, pas dans ce texte des approches thérapeutiques, qui dépassent selon nous le cadre scolaire.

Une fois la décision prise de se centrer sur ces six approches réactives, nous avons utilisé la base de données PsycInfo afin d'identifier des auteurs clés relatifs à la conceptualisation de chaque approche et de recenser les études empiriques qui ont tenté d'évaluer les effets de ces approches concernant l'arrêt du harcèlement et la non-récidive. Pour chaque type d'approche réactive, nous avons entré comme mots-clés les différents noms que peut prendre l'approche, en anglais comme en français. Par exemple, pour trouver des références en lien avec les pratiques réparatrices, nous avons lancé une première recherche avec les mots-clés « restorative justice » and *bullying* et une seconde avec les mots-clés « pratiques réparatrices » and (harcèlement or *intimidation*). Étant donné le nombre relativement restreint de publications sur le sujet, nous avons décidé de ne pas mettre de limite temporelle à la recherche et de ne pas nous limiter aux articles revus par les pairs. Nous avons également trouvé d'autres références en parcourant les bibliographies des articles sélectionnés, ainsi qu'en utilisant la fonction « related documents » sur Mendeley. Nous avons inclus les références trouvées du moment qu'elles portaient sur une des six approches réactives, qu'il s'agisse d'études empiriques, d'études de cas ou de critiques théoriques. Nous avons exclu les études portant sur l'implantation de programme de prévention et d'intervention qui comportaient une des six approches, mais également de nombreuses autres composantes. En effet, dans ce cas de figure, il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure les potentiels effets positifs du programme sont liés à l'intervention mise en place ou à d'autres composantes du programme.

## 2. Données de la littérature

### 2.1. Les sanctions directes

#### 2.1.1. Que sont les sanctions directes ?

Le terme « sanctions directes » désigne les conséquences négatives imposées aux élèves ayant été identifiés comme auteurs de harcèlement. L'utilisation de sanctions directes est parfois appelée « approche traditionnelle ». Cette approche implique le développement et la communication de règles claires quant aux comportements acceptables et inacceptables et des conséquences associées au non-respect de ces règles (Nickerson & Rigby, 2017 ; Rigby, 2014). Comme l'expliquent Thompson et Smith (2011), il ne s'agit pas d'une méthode ou d'une stratégie en tant que telle, mais d'un terme englobant une diversité de procédures disciplinaires utilisées par les écoles (réprimandes verbales, entretiens avec les parents, contrats de comportement, retenues, retrait de privilèges, exclusion temporaire de la classe ou de l'école, exclusion définitive. . .). Les tribunaux scolaires, dispositif dans lequel ce sont d'autres élèves qui proposent aux autorités scolaires la sanction à appliquer, pourraient également être inclus dans cette approche, mais n'ont à notre connaissance fait l'objet d'aucune étude systématique.

Dan Olweus (1993), un des pionniers de la recherche sur le harcèlement, estime que confronter un auteur de harcèlement à ses responsabilités est crucial et a inclus les sanctions directes dans son programme de lutte contre le harcèlement.

#### 2.1.2. Quelle est l'efficacité des sanctions directes ?

Le programme d'Olweus a obtenu des résultats prometteurs, mais qu'il a été difficile de répliquer ailleurs (Gaffney et al., 2018a), sans que l'on sache à quelle(s) composante(s) du programme attribuer ces effets. Comme le fait remarquer Rigby (2012), les sanctions directes ont une simplicité apparente qui peut paraître séduisante aux yeux des écoles pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette méthode reçoit généralement un soutien tant de la part des enseignants que de celle des parents d'élèves (surtout les parents d'élèves victimes de harcèlement). Cela peut permettre de justifier son utilisation et de l'utiliser de manière cohérente, au niveau de l'école dans son entièreté. Ensuite, comme les conséquences liées à chaque action peuvent être énoncées à l'avance, elle permet d'éviter que les actions de l'école ne paraissent arbitraires. Et finalement, cette méthode est souvent envisagée par les enseignants comme ayant également un effet préventif (les élèves n'oseraient pas harceler par peur des conséquences).

Toutefois, ces avantages supposés peuvent être critiqués. Cette méthode est certes fortement soutenue, mais la popularité d'une méthode ne prouve en rien son efficacité. Si la méthode est inefficace, elle le sera même si elle bénéficie d'un large soutien. Si le fait de préciser les sanctions à l'avance peut paraître plus juste, il est dans les faits très difficile de spécifier à l'avance des règles non ambiguës pour les cas de harcèlement, étant donné qu'un même comportement peut avoir des significations très différentes selon le contexte (Rigby, 2012). De plus, cette approche se focalise sur le ou les élève(s) initiateurs du harcèlement sans reconnaître qu'il s'agit d'un phénomène de groupe. Il est souvent difficile de déterminer ou de prouver le degré d'implication de différents élèves (Bellon & Gardette, 2016).

De manière plus générale, il existe différentes raisons de penser que l'efficacité de l'approche traditionnelle est limitée. Les conditions nécessaires pour modifier des comportements via l'utilisation de sanctions ne sont généralement pas présentes dans le cas du harcèlement (Archambault & Chouinard, 2016). Il est par exemple très difficile de réagir immédiatement et pour chaque acte étant donné que ceux-ci ne sont souvent pas détectés par les enseignants. De plus, l'effet dissuasif de la punition est souvent inférieur au renforcement positif lié à l'approbation des élèves témoins (Rigby, 2012). Finalement, les sanctions, si elles semblent efficaces à court terme, pourraient susciter de la compliance de surface, mais pas un réel processus d'internalisation (Galand, 2009). Il y a donc un risque que le harcèlement continue, mais sous des formes plus difficilement détectables pour le personnel scolaire (Rigby, 2012). De manière générale, les politiques de tolérance zéro mises en œuvre n'ont pas réussi à monter leur capacité à améliorer le climat scolaire et le sentiment de sécurité, et leur application sous forme de renvoi et d'exclusion n'ont pas apporté la preuve de leur efficacité à améliorer le comportement des élèves (Skiba et al., 2006).

De plus, étant donné la diversité de procédures reprises sous le terme de « sanction directe », il est possible que certaines soient efficaces et d'autres non (Thompson et Smith, 2011). Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai, et Hedberg (2012) ont réalisé une étude à ce sujet. Ces auteurs avaient accès aux rapports disciplinaires de 166 écoles des États-Unis et ont donc pu examiner l'impact de différents types de sanctions. Cet impact a été évalué en observant la proportion d'élèves qui recevaient un second rapport disciplinaire pour harcèlement après en avoir reçu un premier. Il ressort de l'étude que le retrait de privilèges et les rencontres entre parents et enseignants sont associés à un taux de récidive plus faible que les sanctions qui consistent uniquement à retirer temporairement l'élève de son environnement (retenue, exclusion temporaire de la classe ou de l'école ou envoi dans le bureau de la direction). Il semble donc que toutes les sanctions ne se valent pas. Il est toutefois possible que la sanction ait été choisie en fonction de la situation, ce qui biaiserait les résultats. Retenons que certaines formes de sanctions pourraient être utiles pour éviter la récidive, pour que les victimes se sentent reconnues et pour envoyer un signal clair aux témoins, mais qu'une intervention qui se limite à la sanction directe risque d'être insuffisante pour mettre fin à une situation de harcèlement (voir les études de Garandeau, Poskiparta, et Salmivalli, 2014 et Wachs, Bilz, Niproschke, et Schubarth, 2018, décrites plus loin).

## 2.2. Les pratiques réparatrices

### 2.2.1. Que sont les pratiques réparatrices ?

Le terme « pratiques réparatrices » reprend lui aussi une variété de réponses, allant d'une conversation informelle à une réunion formelle animée par un facilitateur (Hopkins, 2011). Le but de cette approche orientée vers le futur est de résoudre le conflit et de réparer le mal qui a été fait, ainsi que la relation entre les personnes concernées. Elle encourage les élèves auteurs de harcèlement à reconnaître l'impact de leurs actions et leur donne l'opportunité de réparer leurs torts (Thompson & Smith, 2011). De manière plus générale, cette méthode est caractérisée par le fait qu'elle ne condamne pas l'élève qui a harcelé en tant que personne, mais bien son comportement et qu'elle vise à changer la façon dont il entre en relation avec les autres (Morrison, 2006). L'auteur du harcèlement est tenu responsable de la situation, mais n'est pas puni. Dans la plupart des cas, une entrevue est organisée entre les élèves concernés afin que chacun puisse s'exprimer. D'autres personnes (élèves de la classe, parents des élèves...) peuvent également être présentes. Il est attendu de l'élève auteur de harcèlement qu'il s'excuse et propose des actions visant à réparer ses actes. L'élève victime pourra décider d'accepter ou non ces actions (Rigby, 2014).

### 2.2.2. Quelle est l'efficacité des pratiques réparatrices ?

Une limite potentielle de cette méthode est qu'elle se baserait fortement sur la honte de l'élève auteur de harcèlement. En effet, alors que la majorité des élèves auteurs de harcèlement considèrent qu'il n'est pas acceptable de blesser autrui, l'utilisation des pratiques réparatrices les amène à reconnaître que leurs comportements ont causé la souffrance d'autres élèves. Le décalage entre leur identité éthique et leurs comportements ainsi mis en évidence amène fréquemment les élèves à se sentir honteux (Ahmed & Braithwaite, 2012). Or, il existe un débat théorique parmi les scientifiques concernant le caractère stigmatisant de cette émotion et la mesure dans laquelle elle permet un changement positif favorisant une réintégration dans le groupe de pairs (Ahmed & Braithwaite, 2012 ; McCluskey et al., 2008). Rigby (2012) propose donc que cette approche ne soit utilisée que dans les cas où la situation est claire, où tout le monde s'accorde sur ce qu'il s'est passé, et où l'auteur du harcèlement ressent du remords et est prêt à accepter de l'aide pour réparer ses actes.

Il précise également que, pour que cette méthode puisse fonctionner, il faudrait selon lui un engagement institutionnel large, voir même souvent un changement dans la culture de l'école, afin de créer un climat soutenant une approche « non traditionnelle » de réponse au harcèlement. Étant donné la relation de pouvoir incluse dans le harcèlement, les victimes pourraient ne pas être à l'aise de se retrouver face aux élèves auteurs de harcèlement, et une grande vigilance de la part de l'adulte qui gère les échanges est de mise.

Grossi et dos Santos (2012) ont réalisé une étude qualitative dans quatre écoles brésiliennes mettant en œuvre des pratiques réparatrices. Le taux de harcèlement était très élevé, mais nombre d'élèves et

enseignants interrogés estimaient que les pratiques réparatrices contribuaient à améliorer le climat de l'école. Ces résultats semblent positifs, mais des preuves reposant uniquement sur des perceptions individuelles d'efficacité constituent des apports empiriques fragiles. Nous manquons donc de recherches rigoureuses pour évaluer les effets des pratiques réparatrices sur les élèves impliqués dans des situations de harcèlement (Fronius, Persson, Guckenburg, Hurley, & Petrosino, 2016).

### 2.3. Le renforcement de l'élève victime de harcèlement

#### 2.3.1. Qu'est-ce que le renforcement de l'élève victime de harcèlement ?

L'idée de cette approche est d'agir uniquement au niveau de l'élève victime de harcèlement de façon à lui donner les moyens de mettre lui-même fin à la situation. Il s'agira par exemple de l'aider à développer son assertivité, sa confiance en soi, son intelligence émotionnelle, ses compétences physiques ou verbales ou encore de lui apprendre des façons de répondre au harcèlement via des jeux de rôles (Rigby, 2012).

Dans le monde francophone, une grande défenseuse de cette approche pour traiter les cas de harcèlement est Emmanuelle Piquet (2017). Elle soutient que la manière la plus efficace de mettre fin à des situations de harcèlement est « d'armer » les enfants et adolescents qui en sont victimes en leur donnant des « flèches » (répliques, façons de se comporter. . .) pour répondre aux comportements de harcèlement.

#### 2.3.2. Quelle est l'efficacité du renforcement de l'élève victime de harcèlement ?

En dehors des témoignages de cliniciens, il n'existe à notre connaissance pas de preuves empiriques qui pourraient nous renseigner sur l'efficacité de cette méthode d'intervention. Seuls des arguments théoriques seront donc développés ici.

Selon Rigby (2012), un avantage de cette approche est qu'elle ne demande pas de confronter les élèves auteurs de harcèlement, ce qui permettrait d'éviter toutes les conséquences négatives qu'une telle confrontation peut avoir. Elle permet également aux élèves victimes de s'en sortir d'eux-mêmes, ce qui pourrait avoir un impact positif sur leur confiance en eux et leur sentiment d'efficacité. De plus, les élèves victimes, contrairement aux élèves auteurs, sont généralement très motivés pour mettre un terme à la situation de harcèlement.

Mais il explique également que, outre le fait qu'il n'y ait pas encore de recherche permettant de savoir quelles techniques sont efficaces, cette méthode est peu utilisée parce qu'elle suppose que les élèves victimes soient en mesure de mettre fin au harcèlement. Or, ceux-ci font généralement déjà tout ce qui est en leur pouvoir pour s'en sortir et, même avec des compétences renforcées, ne sont pas toujours dans une position leur permettant de changer la situation (Tolmatcheff, Hénoumont, Klee, & Galand, 2019). Certains auteurs avancent même qu'il est éthiquement questionnable de vouloir changer le comportement des élèves qui en sont victimes afin de mettre fin aux situations de harcèlement (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010). Selon Rigby (2012), il faut donc bien évaluer si cette approche est adéquate pour une situation donnée, ce qui est souvent difficile à faire. Peut-être peut-on retenir que nombre de victimes ont besoin de support social, et qu'il pourrait parfois être intéressant de les accompagner dans une réflexion sur leurs propres comportements et de les aider à élargir leur répertoire de réactions.

### 2.4. La médiation

#### 2.4.1. Qu'est-ce que la médiation ?

La médiation est un processus structuré dans lequel un tiers neutre et impartial assiste deux personnes ou plus dans la négociation d'une résolution intégrative de leur conflit (Johnson & Johnson, 1996 ; Pingeon, 2007). Dans le cas de la médiation scolaire, le médiateur peut être un enseignant, un conseiller/psychologue ou un autre élève (Cohen, 2005 : cité par Nickerson & Rigby, 2017). C'est dans ce dernier cas qu'on parle de médiation par les pairs. La médiation par les pairs peut être utilisée seule ou être intégrée à un programme plus large de résolution de conflits (Bowen, Desbiens, Janosz, &

Bélanger, 2007). Concrètement, comme décrit par Rigby (2014) et Adigüzel (2015), une séance typique de médiation par les pairs se déroule comme ceci :

- ouverture de la séance : les élèves en conflit et le médiateur se présentent, le médiateur explique le but de la médiation, décrit son processus et énonce les règles à respecter (ne pas interrompre, parler de l'autre avec respect, et décrire le problème de son point de vue sans blâmer ou accuser l'autre) ;
- identification du problème et récolte d'informations : chacun à leur tour, les participants racontent leur version de l'histoire sans se faire interrompre ;
- concentration sur les points communs : les buts de chacun sont clarifiés et les points communs identifiés ;
- production de solutions : généralement via un brainstorming, les participants essaient de trouver le plus de solutions possible à leur problème ;
- évaluation des options et choix d'une solution : les propositions qui ont été notées sont passées en revue afin de trouver une solution acceptable pour les deux partis, une solution qui répond aux besoins de chacun ;
- mise au point d'un accord et engagement envers celui-ci : un accord final reprenant les rôles et responsabilités des deux élèves en conflit est signé par eux-mêmes ainsi que par le médiateur.

#### 2.4.2. Quelle est l'efficacité de la médiation ?

Dans une revue de la littérature, Senden et Galand (2019) identifient des arguments théoriques tant en faveur et qu'en défaveur du recours à la médiation par les pairs en cas de harcèlement. Ces arguments sont brièvement repris ici. Les défenseurs de cette méthode soulignent principalement la possibilité donnée par la médiation par les pairs de responsabiliser les élèves et de leur apprendre à gérer pacifiquement leurs conflits par eux-mêmes (Pingeon, 2007), ainsi que la cohérence entre le fait d'impliquer les pairs dans la résolution de la situation et la connaissance du rôle important que les pairs témoins de situations de harcèlement peuvent jouer (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Sans remettre ces arguments en cause, d'autres auteurs mettent en avant les risques potentiels liés à l'utilisation de cette méthode. Karan et Theberge (2004) ont réalisé une analyse qualitative des propos des élèves, enseignants et parents impliqués dans un programme de médiation par les pairs. Un des facteurs identifiés comme limitant le succès des séances de médiation était le déséquilibre de pouvoir dans la relation entre les deux participants. Il serait difficile, intimidant ou effrayant pour la personne dans une position inférieure d'entreprendre une médiation par peur de moqueries ou de représailles tandis que la personne dans une position supérieure aurait peu de motivation à lancer ou accepter une médiation. Or, le harcèlement est justement caractérisé par un déséquilibre de ce type. Ces observations rejoignent le point de vue de certains auteurs qui contestent le recours à la médiation en contexte de harcèlement pour des raisons éthiques (Cohen, 2002 ; Philipson, 2011). Selon eux, comme le harcèlement se caractérise notamment par un déséquilibre de pouvoir dans la relation (comme en cas de maltraitance ou de violences conjugales), il ne devrait pas être considéré comme un conflit. Or, le but de la médiation est de résoudre un conflit entre deux partis égaux et l'utilisation de la médiation dans ce type de situations envierait des messages inappropriés du type « Vous avez tous les deux partiellement tort et partiellement raison » ou « Vous devez résoudre ce conflit entre vous » (Limber, 2002). Le déséquilibre de pouvoir dans la relation entre la victime et son agresseur risque de rester présent pendant la médiation et d'influencer le déroulement de celle-ci (Fischer, Vidmar, & Ellis, 1993). La conclusion de ces auteurs est donc que, d'un point de vue éthique, la médiation ne devrait généralement pas être utilisée pour résoudre des cas de harcèlement.

D'après Noaks et Noaks (2009), le programme de médiation par les pairs *Playground Peacemaker*, développé par Farrington (2000), serait associé à une diminution des taux de harcèlement rapporté par les élèves. Mais leur étude ne comporte pas de groupe contrôle et aucune analyse statistique n'est reprise dans leur article. Dans sa thèse, Cremin (2001) met en évidence l'effet bénéfique d'un programme de médiation par les pairs appelé *Ice-berg* sur la fréquence de la victimisation autorapportée. Toutefois, l'effet positif du programme est uniquement observé dans une des trois écoles étudiées et ne concerne que la victimisation physique. De plus, l'étude comporte de nombreuses limites méthodologiques (abandon du programme à mi-chemin dans deux des trois écoles, contamination du groupe



contrôle, défauts des analyses statistiques utilisées, très petit échantillon final. . .). [Cowie et Olafsson \(2000\)](#), quant à eux, rapportent que l'implantation d'un programme de médiation par les pairs pour traiter les situations de harcèlement dans une école secondaire n'a eu aucun impact positif sur les variables mesurées (taux de harcèlement et de victimisation, réactions face au harcèlement. . .). Ils expliquent ces résultats entre autres par le fait qu'il s'agit d'une école dans laquelle il y avait énormément de problèmes comportementaux et que seul un très petit nombre d'élèves ont été formés comme médiateurs.

Ces études portant spécifiquement sur les effets de la médiation par les pairs sur le harcèlement comportent d'importantes limites. Il n'existe donc pas de données fiables sur lesquelles se baser pour déterminer si la médiation par les pairs peut être efficace pour régler directement des situations de harcèlement. En outre, dans leur méta-analyse portant sur l'efficacité des programmes anti-harcèlement, [Tofi et Farrington \(2011\)](#) ont tenté de relier les différents éléments des programmes avec les tailles d'effet obtenues. Différents éléments sont associés à une diminution de la prévalence du harcèlement, mais un seul a été mis en évidence comme associé à une augmentation de celle-ci : le travail avec les pairs. Sous le terme de « travail avec les pairs », sont repris tous les engagements formels des pairs pour mettre un terme au harcèlement, ce qui inclut la médiation par les pairs, le mentorat par les pairs et l'incitation pour les témoins à intervenir en cas de harcèlement. Ce résultat ne permet pas d'affirmer qu'inclure une composante de médiation par les pairs dans un programme anti-harcèlement amènera à une augmentation, et non à une diminution, des taux de harcèlement. Toutefois, il incite certainement à la prudence face à l'usage d'une telle méthode en cas de harcèlement.

## 2.5. La méthode du groupe de soutien

### 2.5.1. Qu'est-ce que la méthode du groupe de soutien ?

La méthode du groupe de soutien a été développée dans les années 90 par Maines et Robinson sous le nom d'approche *No Blame* ([Maines & Robinson, 1994](#)). Une version un peu modifiée de cette approche et intitulée *The support group approach* a été développée par le Special Educational Needs Support Service de Kingston Upon Hull ([Young, 1998](#)). Reconnaisant que le nom proposé par Young était plus adéquat, Maines et Robinson ont rebaptisé leur méthode *The support group method*. Il y a en fait très peu de différence entre les deux variantes de cette méthode ([Smith, Howard, & Thompson, 2007](#)). Le principe de cette approche est qu'un groupe de soutien est composé pour mettre un terme à la situation de harcèlement. Sans que quiconque ne se fasse blâmer, ce groupe reçoit la responsabilité d'agir pour résoudre le problème ([Young, 1998](#)). L'idée derrière cette méthode est que les élèves auteurs de harcèlement devraient ressentir de l'empathie pour leur victime lorsque sa détresse est partagée, et ce particulièrement s'ils sont en compagnie d'autres élèves coopératifs. Le moteur de l'action est donc ici l'empathie, et non la honte ou le remords comme dans les pratiques réparatrices ([Rigby, 2012](#)). De plus, également à la différence de l'approche réparatrice, il s'agit d'une approche sans confrontation : les élèves auteurs du harcèlement ne sont pas blâmés et il n'est pas attendu qu'ils s'excusent. L'absence de punition permettrait aux élèves victimes de harcèlement d'être plus enclins à raconter ce qui leur est arrivé et à donner les noms des personnes concernées.

L'approche comporte sept étapes, et est d'ailleurs parfois nommée *The Seven Steps approach* ([Smith et al., 2007](#)). Voici ces étapes telles que décrites par [Young \(1998\)](#) :

- étape 1 : l'adulte responsable de la situation rencontre tout d'abord l'élève victime et, sans jugement ni remise en question de la validité de ce qui est dit, l'écoute raconter ce qu'il désire partager. Après lui avoir bien précisé que personne ne sera puni, l'adulte lui demande de nommer les élèves qui le harcèlent ainsi que des élèves témoins de ces situations et des amis ou personnes qui pourraient le soutenir. L'objectif de la rencontre est d'obtenir ces noms ainsi que d'assurer à l'élève victime qu'une solution est possible ;
- étape 2 : à partir des noms donnés, un groupe de 6 à 8 élèves est constitué et rencontré. L'adulte assure au groupe que personne n'aura d'ennui et ne fait jamais mention du rôle des élèves (harceleur, témoin ou ami). Il explique que l'élève victime se sent malheureux et qu'ils ont été choisis pour l'aider ;

- étape 3 : l'adulte renforce l'empathie que le groupe ressent pour l'élève victime sans révéler ce qu'il a partagé, mais en amenant le groupe à se souvenir de moments où eux-mêmes se sont sentis malheureux à l'école ;
- étape 4 : l'adulte dit aux élèves que personne ne devrait se sentir mal à l'école et qu'ils sont sans doute bien placés pour savoir quand et pourquoi l'élève victime se sent malheureux. Les élèves ont alors la possibilité de raconter ce qui se passe, mais sans donner de noms pour garder une atmosphère exempte de jugement ;
- étape 5 : les élèves doivent proposer des moyens d'améliorer la situation (ex. s'assurer que l'élève victime ne soit pas seul à la récréation, lui proposer de l'aide avec ses devoirs. . .). L'adulte n'impose rien aux élèves qui ne doivent pas s'engager à certains comportements, juste réfléchir à ce qu'ils pourraient concrètement mettre en place ;
- étape 6 : l'adulte remercie les membres du groupe et, en leur demandant de lui faire un rapport de la situation la semaine suivante, il leur passe la responsabilité de la situation ;
- étape 7 : un suivi est assuré jusqu'à ce que cela ne semble plus nécessaire. L'adulte continue à rencontrer, séparément, l'élève victime et son groupe de soutien afin de voir comment les choses se passent et de complimenter et remercier les élèves si tout va bien. A priori, deux réunions de suivi sont suffisantes. Les parents de l'élève victime sont tenus informés du suivi de la situation et ont la possibilité de s'exprimer.

### 2.5.2. Quelle est l'efficacité de la méthode du groupe de soutien ?

Au niveau de sa mise en œuvre, [Rigby \(2012\)](#) pointe plusieurs limites à cette méthode. Tout d'abord, elle ne peut être utilisée que dans un nombre limité de situations de harcèlement. Elle n'est ni prévue pour les cas de harcèlement qui ne concernent que deux élèves (l'auteur et la victime) ni pour les cas plus sévères (avec des comportements criminels par exemple). Ensuite, toute forme de pression, telle que l'utilisation de menace ou de punition, est incompatible avec cette méthode qui vise une coopération volontaire. De plus, la victime et les auteurs du harcèlement ne se rencontrent jamais et il n'est pas demandé à ces derniers de s'excuser. Et finalement, cette méthode nécessite qu'il y ait des élèves prêts à soutenir l'élève victime et que l'adulte menant les entretiens dispose de très bonnes compétences relationnelles.

L'utilisation de la méthode du groupe de soutien n'est pas sans controverse. Elle a été critiquée tant par des chercheurs, que par des organisations de lutte contre le harcèlement et par le monde politique. Selon [Olweus \(1998 ; cité par Garandau et al., 2014\)](#), cette méthode, qu'il désapprouve, peut être perçue comme non-éthique dans le sens où elle implique une sorte de manipulation (l'adulte sait bien qui sont les élèves responsables, mais ne le dit jamais ouvertement) et que les auteurs de harcèlement ne reçoivent aucun blâme pour leurs comportements. Toutefois, comme l'explique [Rigby \(2012\)](#), les critiques de cette approche sont largement malavisées. Tout d'abord, il est explicitement précisé que la méthode ne convient pas pour les incidents les plus graves. De plus, la philosophie de la méthode est souvent mal comprise. Les élèves auteurs du harcèlement ne sont certes pas blâmés, mais cela ne veut pas pour autant dire qu'ils et elles ne sont pas tenus responsables de leurs actes. Le principe même de la méthode est que la responsabilité d'améliorer la situation leur est donnée ([Rigby, 2012](#)). Dans le même ordre d'idées, [Smith et al. \(2007\)](#) ont mis en évidence qu'une confusion importante règne autour de la méthode du groupe de soutien. La méthode n'est pas toujours appliquée comme prévu, avec parfois des changements incompatibles avec sa philosophie (par exemple en la combinant avec une menace de sanctions si la situation ne s'améliore pas). D'ailleurs, d'après une enquête réalisée au Royaume-Uni ([Thompson & Smith, 2011](#)), dans environ la moitié des écoles où la méthode est utilisée, personne n'y a été formé.

D'un point de vue théorique, l'efficacité de la méthode du groupe de soutien pourrait être limitée par le fait qu'elle joue sur l'empathie des élèves auteurs de harcèlement. Or, il est généralement plus difficile de susciter l'empathie de ces élèves ([Tolmatcheff et al., 2019](#)).

Les données empiriques obtenues sont plutôt en faveur de cette méthode, mais les études d'évaluation réalisées souffrent d'importantes limites méthodologiques qui limitent fortement la confiance que l'on peut accorder à leurs résultats. [Maines et Robinson \(1994\)](#) rapportent que l'utilisation de leur méthode permet de résoudre le problème de harcèlement dans la grande majorité

des cas. Les enseignants ayant mené l'intervention ont considéré que celle-ci avait été utile dans 57 des 59 cas traités dans une première étude et dans la totalité des 46 cas traités dans une seconde étude. Toutefois, outre le fait que ce sont les concepteurs de la méthode qui l'évaluent, ces résultats sont biaisés étant donné que ce sont les enseignants ayant pratiqué la méthode et non les élèves concernés qui ont évalué le succès de la situation. De plus, l'échantillon n'est pas représentatif, seules quelques écoles ayant répondu au questionnaire (13 écoles sur les 100 interrogées pour la deuxième étude). D'après les résultats d'une étude de Smith et Sharp (1994 ; cité par Young, 1998), 45 des 47 interventions menées en secondaire et 7 des 7 interventions menées en primaire ont été considérées comme un succès. Toutefois, ici également les limites méthodologiques de l'étude sont nombreuses. La conclusion des auteurs est d'ailleurs que des répliques indépendantes sont indispensables. Ils expliquent également que, s'ils observent que cette méthode semble efficace, ils ne savent pas pour autant expliquer pourquoi elle fonctionne. En effet, selon eux, Maines et Robinson n'ont pas développé d'arguments théoriques justifiant la création de cette méthode et une investigation de son mécanisme sous-jacent serait nécessaire. Young (1998) a également tenté d'évaluer l'efficacité de la méthode du groupe de soutien. Sur 2 ans, son service a traité 55 interventions avec cette méthode, dont 51 en primaire. Dans trois des cas, l'intervention n'a pas été menée jusqu'au bout (élève expulsé ou ayant changé d'école). Sur les cas restants, 42 auraient mené à un succès immédiat et 7 à un succès différé (après 3 à 5 entretiens). Dans les trois cas restants, malgré une certaine amélioration l'élève victime continuait de mentionner des incidents dérangeants. La méthode de l'étude n'est hélas pas détaillée dans l'article de Young (1998), mais, bien que cela ne soit pas clairement mentionné, il semble à nouveau que l'information quant au succès ou non de l'intervention ait uniquement été récoltée auprès de l'adulte ayant mené cette intervention.

Une seule évaluation réalisée est de qualité suffisante pour pouvoir en tirer des conclusions. Il s'agit d'une étude de Garandeau et al. (2014) s'inscrivant dans le cadre de l'évaluation du programme de prévention du harcèlement KiVa en Finlande. Ce programme de prévention prévoit que les cas de harcèlement sont traités par une équipe d'enseignants de l'école. Lors de la phase d'évaluation du programme, les écoles ont été aléatoirement réparties dans le groupe devant appliquer une approche avec confrontation ou dans celui devant adopter une approche sans confrontation pour gérer les cas de harcèlement. L'approche sans confrontation consiste en une version très légèrement adaptée de la méthode du groupe de soutien. L'approche avec confrontation lui ressemble sur de nombreux points (l'adulte commence la discussion de la même façon, l'élève doit s'engager à adopter des comportements précis afin d'arranger la situation. . .), mais l'élève est ouvertement tenu pour responsable de la situation et il lui est demandé de mettre immédiatement fin à son comportement. Garandeau et al. (2014) ont comparé les effets, rapportés par les élèves victimes de harcèlement aux enseignants qui gèrent la situation, de 341 cas de harcèlement traités avec l'une ou l'autre de ces approches. Les conclusions de cette étude sont que l'approche avec confrontation est plus efficace dans les écoles secondaires. Pour les élèves de primaire, il n'y a pas de différence entre les deux approches. Il semblerait également que l'efficacité d'une approche ou de l'autre dépende des caractéristiques de la situation. L'approche avec confrontation est par exemple plus efficace pour les cas récents de harcèlement, alors que la durée de la victimisation n'a pas d'impact sur l'efficacité de l'approche sans confrontation. Ces résultats sont toutefois à prendre avec précautions étant donné que l'efficacité des approches a uniquement été évaluée à très court terme. Or, une autre étude portant également sur KiVa (van der Ploeg, Steglich, & Veenstra, 2016) a montré que les effets des interventions mises en place dans le cadre de ce programme sont beaucoup plus positifs lorsqu'ils sont mesurés à court terme plutôt qu'à long terme. Il n'est donc pas garanti que les effets observés avec chacune des deux approches se maintiennent dans le temps (voir aussi l'étude de Wachs et al., 2018, présentée ci-dessous).

## 2.6. La méthode des préoccupations partagées

### 2.6.1. Qu'est-ce que la méthode des préoccupations partagées ?

La méthode des préoccupations partagées, traduction de *the method of shared concern*, est également désignée sous le terme de méthode Pikas, du nom du psychologue suédois l'ayant développé (Pikas, 2002). Comme l'explique ce dernier, cette méthode a été développée pour un cas bien spécifique : lorsqu'un élève se fait harceler par un groupe. Elle a également été développée pour les élèves de

secondaire et non de primaire (Pikas, 2002). L'idée de base est que, en étant approchés sans aucune accusation, les élèves vont probablement reconnaître que la situation est problématique et accepter d'agir pour la changer (Rigby, 2012). À la différence de la méthode du groupe de soutien, le rôle de la dynamique de groupe dans le harcèlement est ici pris en compte.

Voici le déroulement de la méthode des préoccupations partagées telle que décrite par Pikas (2002) et Rigby (2012) :

- phase 1 : lorsqu'un cas de harcèlement est repéré, chaque élève suspecté d'y participer est rencontré lors d'une discussion individuelle avec l'adulte qui gère la situation. Les élèves auteurs du harcèlement sont vus en premier lieu pour éviter que la victime ne se fasse accuser d'avoir rapporté. Ils sont vus individuellement pour qu'un lien de confiance puisse être créé avec l'adulte et que la communication soit libre de l'influence du groupe. Sans aucune accusation, l'adulte partage sa préoccupation pour l'élève victime de harcèlement. Il ne joue pas sur la culpabilité de l'élève auteur de harcèlement, mais plutôt sur sa préoccupation d'être lui-même menacé par l'atmosphère agressive du groupe. Lorsque l'élève admet que la situation est difficile, il est amené à faire des propositions concrètes pour l'améliorer. Il est important que l'adulte écoute l'élève de façon attentive et non critique ;
- phase 2 : juste après ces rencontres, l'adulte discute individuellement avec l'élève victime afin de le soutenir et de le mettre au courant des rencontres qui ont eu lieu et de la suite du processus. Lors de cette discussion, sans jamais l'accuser, l'adulte essaie de déterminer si l'élève victime ne joue pas d'une certaine façon un rôle « provocateur »<sup>1</sup> dans la situation (ce qui serait le cas dans une minorité des cas). Si c'est effectivement le cas, il lui est suggéré de changer son comportement ;
- phase 3 : lorsque certains progrès ont été réalisés, l'adulte discute avec les élèves auteurs de harcèlement, en groupe, afin d'organiser l'entretien qu'ils auront avec l'élève victime. Il s'agit de rappeler les propositions faites en discussion individuelle et de décider de ce qui va être dit en début d'entretien. Cette rencontre permet aux élèves de se rendre compte que les autres se soucient de changer la situation, et de briser la croyance éventuelle que tous sont favorables au harcèlement ;
- phase 4 : un entretien avec tous les élèves concernés est organisé pour décider d'une solution durable qui convient à tout le monde. L'adulte adopte alors un rôle de médiateur et l'entretien finit par la mise au point d'un accord pour améliorer la situation ;
- phase 5 : un suivi de la situation est assuré, des entretiens continuent à avoir lieu tant que la situation n'est pas réglée.

#### 2.6.2. Quelle est l'efficacité de la méthode des préoccupations partagées ?

Rigby (2012, 2014) cite plusieurs limitations à la mise en œuvre de cette méthode. Les deux premières limites citées sont les mêmes que pour la méthode du groupe de soutien : elle ne peut être utilisée que dans un nombre limité de situations de harcèlement (harcèlement de la part d'un groupe d'élèves, élèves de secondaire et comportements non criminels) et ne peut pas être associée à des pressions. Une troisième limite serait que dans la pratique, il est difficile de commencer par rencontrer les auteurs du harcèlement, étant donné que c'est généralement l'élève victime (ou ses parents) qui met l'école au courant de la situation (toutefois, comme il est clairement dit aux élèves harceleurs qu'ils ne seront pas punis, cela devrait réduire le risque qu'ils en veuillent à l'élève victime pour avoir parlé). Et finalement, cette méthode demande plus de formation et de temps de la part de l'adulte que la plupart des autres méthodes. Bellon et Gardette (2016) abondent en ce sens en expliquant qu'elle nécessite un investissement important qui, selon eux, est peu compatible avec les conditions actuelles du métier d'enseignant.

On pourrait également rajouter que, comme avec la médiation par les pairs, le harcèlement est vu comme un conflit, ce qui peut être critiqué. Pikas (2002) explique en effet que pour éviter de diaboliser les élèves auteurs de harcèlement, il faut voir le harcèlement comme un conflit entre deux partis (avec

<sup>1</sup> Rigby (2012) reprend l'idée de Pikas (2002) que, dans certains cas, la victime peut, par son comportement, provoquer ses agresseurs (Pikas donne l'exemple d'un élève victime de harcèlement après avoir proféré des insultes racistes). Cela ne sous-entend évidemment en aucun cas que l'élève victime de harcèlement mérite ce qui lui arrive ou en est responsable.

des torts possibles des deux côtés). Toutefois, selon [Rigby \(2012\)](#) cette façon de voir les choses serait uniquement d'application lorsqu'il est connu que l'élève victime a agi de façon « provocatrice ».

La méthode des préoccupations partagées n'a pas été évaluée de façon plus rigoureuse que celle du groupe de soutien. [Pikas](#) n'a jamais évalué sa méthode lui-même. Selon lui, cela ne serait pas faisable étant donné que, en suivant les principes de cette approche, des entretiens continuent à avoir lieu avec les élèves concernés tant que la situation ne s'est pas améliorée. En suivant cette logique, la méthode ne pourrait donc pas échouer. L'absence d'évaluation ne l'empêche pas de considérer sa méthode comme une réussite. La preuve en serait que, d'après ses observations, lorsqu'il est dit aux élèves que cette approche sera utilisée, ils sont prêts à faire confiance à leur enseignant pour traiter les situations de harcèlement et à lui confier les noms des personnes impliquées ([Pikas, 2002](#)). Il cite d'autres auteurs qui relaient la méthode des préoccupations partagées comme prometteuse ou efficace, mais sans l'avoir évaluée de façon contrôlée. [Smith, Cowie et Sharp \(1994 ; cité par Nation, 2007\)](#) rapportent que les enseignants qui utilisent la technique la trouvent efficace, mais aucune donnée sur ce qu'en pensent les élèves concernés n'est reprise. D'après ces auteurs, il s'agit d'une intervention utile à court terme, mais qui devrait peut-être être combinée à d'autres interventions pour assurer des résultats à long terme. Selon une enquête réalisée au Royaume-Uni par [Thompson et Smith \(2011\)](#), il règne une confusion importante autour de cette méthode (qui est souvent confondue avec d'autres méthodes semblables, dont celle du groupe de soutien) et seul un quart du personnel l'utilisant y est formé.

Pour dépasser les limites des études précédentes, [Rigby et Griffiths \(2011\)](#) ont réalisé une nouvelle étude examinant les effets de la méthode des préoccupations partagées. Il était demandé à l'adulte ayant mené l'intervention de trouver un collègue qui pourrait interroger les élèves concernés sur l'issue de la situation plutôt que de les interroger lui-même, afin d'éviter les biais habituels de ce type d'étude. 17 cas venant de 17 écoles australiennes (primaires et secondaires) ont été analysés. Il en ressort que, dans 15 des cas, l'élève victime rapporte que le harcèlement a complètement cessé. Dans un des cas, la situation n'a pas changé, et dans un autre, malgré une certaine amélioration, l'élève se sentait toujours mal. Les élèves auteurs de harcèlement rapportent globalement avoir été affectés positivement par le processus qu'ils ont, pour la majorité, apprécié. D'après les rapports des adultes l'ayant mis en place, la méthode n'a pas toujours été appliquée exactement comme prévu, ce qui semble avoir mené à des difficultés subséquentes sans que celles-ci aient un impact sur la réussite du processus. Ces résultats sont plutôt encourageants, mais rien ne dit qu'ils n'auraient pas été identiques avec l'utilisation d'une autre méthode.

[Wachs et al. \(2018\)](#) ont réalisé une étude comparant l'efficacité des approches punitives et non punitives. Les approches non punitives ne se limitent ici pas à la méthode des préoccupations partagées ou à celle du groupe de soutien, mais peuvent les englober. L'étude a été menée en Allemagne auprès de près de 2000 élèves de 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (12–15 ans). Les élèves devaient se souvenir d'une situation de harcèlement qu'ils avaient vécu en présence d'un enseignant, puis remplir un questionnaire portant sur cette situation. Ils devaient entre autres indiquer les réactions qu'avait eues l'enseignant. Les élèves ont indiqué que l'enseignant avait remarqué la situation et réagi dans environ 50 % des cas. Les interventions ont été classées en stratégie punitive, en stratégie individuelle de soutien (ex. soutenir émotionnellement les élèves impliqués) et en stratégie collective de soutien (ex. établir des actions au niveau de la classe afin de résoudre la situation). Il ressort de l'étude que la probabilité du succès de l'intervention (comme estimé par les élèves, qui étaient auteurs, victimes ou témoins de la situation) est, à court terme, plus importante pour la stratégie collective de soutien que pour les deux autres stratégies. À long terme, la probabilité de succès est plus importante pour la stratégie collective de soutien que pour la stratégie individuelle de soutien, et est plus importante pour la stratégie individuelle de soutien que pour la stratégie punitive. Une limite de cette étude est qu'elle repose uniquement sur le regard rétrospectif des élèves, avec tous les biais que cela implique (une étude prospective serait beaucoup plus convaincante). La probabilité de succès est la même que l'élève qui a répondu soit la victime ou le témoin de la situation (tandis que les élèves auteurs du harcèlement estiment que les interventions mènent moins souvent à un succès). Il semble donc que les élèves témoins de la situation pourraient constituer une bonne source d'information quant aux effets d'une intervention.

## 2.7. Choix de l'utilisation d'une méthode

Afin de se faire une idée des approches que les enseignants ou conseillers sont plus enclins à utiliser, [Bauman, Rigby, et Hoppa \(2008\)](#) ont développé un questionnaire appelé le *Handling Bullying Questionnaire*. Après avoir lu une petite vignette décrivant un cas de harcèlement modérément sévère, 22 façons de réagir sont présentées aux participants. Sur une échelle allant de 1 (« Je ne ferais définitivement pas cela ») à 5 (« Je ferais définitivement cela »), les participants doivent indiquer à quel point il est probable qu'ils réagissent d'une telle façon. Ces façons de réagir sont regroupées en cinq grandes stratégies : punir l'élève auteur de harcèlement, travailler avec l'élève auteur de harcèlement de manière non punitive, travailler avec l'élève victime (principalement pour développer son assertivité), impliquer d'autres adultes (enseignants, conseillers, membres de la direction ou parents) et ignorer l'incident.

L'étude de [Bauman et al. \(2008\)](#) portait sur 735 enseignants et conseillers aux États-Unis, mais leur questionnaire a également été utilisé auprès de 141 enseignants de secondaire en Finlande ([Sairanen & Pfeffer, 2011](#)), de 94 conseillers au Canada ([Power-Elliott & Harris, 2012](#)) ainsi que de 625 enseignants en Autriche et en Allemagne ([Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015](#)). Les résultats de ces quatre études sont très semblables malgré les différences de contexte. Dans tous les cas, les stratégies sont classées dans le même ordre selon les scores moyens obtenus. La stratégie la plus plébiscitée est celle qui consiste à discipliner l'élève auteur de harcèlement. Les enseignants et conseillers préfèrent ensuite impliquer d'autres adultes et travailler sans confrontation avec l'élève auteur de harcèlement. Pour le travail avec l'élève victime de harcèlement, qui vient ensuite, le score moyen se situe généralement autour de 3, ce qui signifie que les participants ne savent pas vraiment s'ils et elles utiliseraient cette stratégie ou non. Finalement, le fait d'ignorer le harcèlement vient en dernier lieu, avec un score moyen toujours situé en dessous de 3, ce qui signifie que cette stratégie est largement considérée comme inacceptable.

Le choix des stratégies est influencé par des caractéristiques individuelles des participants, ainsi que par les mesures anti-harcèlement prises par leurs écoles. Des différences sont tout d'abord observées suivant la fonction qu'occupent les participants. Les enseignants ont davantage tendance à ignorer l'incident et moins tendance à travailler avec l'élève victime que les conseillers ([Bauman et al., 2008](#)). Le genre et l'expérience ont également un impact. Les femmes ([Power-Elliott & Harris, 2012](#)), tout comme les participants avec davantage d'années d'expérience ([Bauman et al., 2008](#) ; [Sairanen & Pfeffer, 2011](#)), ont davantage tendance à travailler avec les élèves auteurs et victimes de harcèlement. Les femmes ont également davantage tendance à impliquer d'autres adultes ([Bauman et al., 2008](#)) et moins tendance à ignorer l'incident ([Power-Elliott & Harris, 2012](#)). Les participants qui travaillent dans une école possédant une politique anti-harcèlement ignorent moins l'incident et impliquent davantage d'autres adultes ([Bauman et al., 2008](#)). Et, bien que dans l'étude de [Power-Elliott et Harris \(2012\)](#) aucun effet de ces variables ne soit retrouvé, dans les études de [Bauman et al. \(2008\)](#) et de [Sairanen et Pfeffer \(2011\)](#), les participants qui travaillent dans une école utilisant un programme anti-harcèlement ou qui ont été formés au harcèlement ignorent moins ces incidents. Bien que ces études portent sur la façon dont les professionnels imaginent qu'ils et elles agirait, et non sur la façon dont ils agissent effectivement, il est intéressant de remarquer que l'approche punitive est largement favorisée, et ce dans tous les pays étudiés. Les participants qui ignoreraient l'incident sont très peu nombreux, mais cela peut être dû à des biais de l'étude (comme le fait que seules les personnes intéressées ont rempli le questionnaire, ou le rôle joué par la désirabilité sociale). Il est également intéressant de noter que le fait d'être sensibilisé au harcèlement semble lié à la manière de réagir.

## 3. Discussion

Les différents travaux passés en revue dans cet article indiquent qu'il existe une diversité d'approches pour réagir face à des situations de harcèlement. D'après les élèves s'exprimant dans différentes enquêtes, nombre de cas de harcèlement en milieu scolaire n'entraînent pourtant aucune réaction de la part des professionnels de l'éducation, ou des réactions qui empirent la situation ([Fekkes et al., 2005](#) ; [Tolmatcheff et al., 2019](#)). Il est donc essentiel que les adultes en charge de l'éducation soient formés à détecter ces situations et à y réagir le plus tôt possible ([Bauman et al., 2008](#) ; [Sairanen & Pfeffer, 2011](#)). C'est d'autant plus important que certains résultats indiquent que les réactions des

enseignants par rapport aux incidents entre élèves ont une incidence sur le développement du harcèlement au sein de leur classe (Galand, Hospel, & Baudoin, 2014 ; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Les données présentées suggèrent aussi que la réaction la plus plébiscitée par les enseignants (punir l'auteur de harcèlement) n'est généralement pas suffisante pour garantir l'arrêt du harcèlement. Le harcèlement n'étant pas un simple conflit, mais étant caractérisé par un déséquilibre de pouvoir entre les protagonistes, les études citées invitent à éviter les démarches où un tiers neutre cherche à faire se réunir des personnes considérées sur pied d'égalité pour trouver une issue commune. De même, les harceleurs exerçant souvent une influence sur le groupe-classe, recourir directement à une confrontation « publique » entre victimes, auteurs présumés et témoins n'est sans doute pas judicieux. Néanmoins, il n'existe pour l'instant pas de données permettant d'avancer qu'une méthode d'intervention est, dans tous les cas, plus efficace pour gérer les situations de harcèlement (Garandau et al., 2014 ; Wachs et al., 2018). En l'absence de davantage de données, le choix d'une méthode devrait se faire en fonction des caractéristiques de la situation (y compris l'avis de l'élève victime), du projet pédagogique de l'école et de la connaissance et compréhension que les professionnels ont des différentes méthodes (Rigby, 2012). Que se passe-t-il ? Qui est impliqué ? Que faire par rapport à chacune des personnes impliquées ? Selon quel timing ? Avec qui puis-je me concerter ? Etc. Cela implique que les adultes travaillant dans les écoles soient au courant de la diversité des réactions possibles et sachent comment les mettre en œuvre ou à quels collègues formés faire appel. Thompson et Smith (2011) tout comme Rigby (2012) font une série de recommandations qui peuvent aider les professionnels à choisir la méthode d'intervention la plus adaptée suivant la situation à laquelle ils font face.

Même si nos connaissances concernant les approches réactives ont bien progressé, il est clair que davantage de recherches sur le sujet sont nécessaires, non seulement pour évaluer l'efficacité des différentes méthodes de façon plus contrôlée (comme dans l'étude de Garandau et al., 2014), mais également en prenant en compte les caractéristiques de la situation. Il serait également utile d'investiguer comment différentes méthodes peuvent être utilisées ensemble et quelles déviations sont permises sans compromettre l'efficacité d'une méthode. En effet, dans la réalité du terrain, les méthodes sont généralement utilisées en combinaison et des modifications leur sont souvent apportées (Rigby, 2017). Certaines approches peuvent être complémentaires (ex. sanctions directes et renforcement de l'élève victime), mais d'autres sont plutôt antinomiques (ex. sanctions directes et méthode des préoccupations partagées). Outre le besoin d'études sur le sujet, il est nécessaire que les résultats de la recherche soient transmis aux personnes susceptibles d'intervenir dans les situations de harcèlement. Il semble que les enseignants sont souvent peu ou mal informés. Dans l'étude de Bauman et al. (2008) par exemple, une majorité des enseignants et conseillers indiquent qu'il est probable qu'ils travaillent avec l'élève auteur de harcèlement afin de renforcer son estime de soi. Or, la recherche montre que ces élèves ont généralement une estime de soi égale ou supérieure à la moyenne (Galand, Dernoncourt, & Mirzabekiantz, 2009) et qu'une intervention à ce niveau ne diminue pas l'agression (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003).

On peut aussi se demander dans quelle mesure les résultats des études présentées dans cet article, qui se centrent sur le harcèlement « traditionnel », s'appliquent aux situations de cyberharcèlement. Les études actuelles convergent pour souligner le large recouvrement entre ces formes de harcèlement (Modecki et al., 2014) : le plus souvent les protagonistes se côtoient à l'école et le harcèlement « en ligne » se combine à du harcèlement « dans la vraie vie ». Une étude réalisée aux États-Unis sur près de 30 000 adolescents montre par exemple que, parmi les élèves victimes de cyberharcèlement, seulement 4.6 % ne sont pas concernés par le harcèlement « traditionnel » et se font uniquement harceler en ligne (Waasdorp & Bradshaw, 2015). Il semble donc probable que, mis à part quelques particularités (ex. nécessité de réaliser des captures d'écran pour prouver le cyberharcèlement), les constats exposés ci-dessus valent également pour le cyberharcèlement. Toutefois, certains éléments peuvent venir complexifier les interventions dans le cas du cyberharcèlement (comme la possibilité d'anonymat des harceleurs ou d'implication de personnes extérieures à l'établissement scolaire). L'efficacité de la prévention et de l'intervention face au cyberharcèlement est un sujet de recherche fort récent qui mériterait à être développé dans les années à venir (Gaffney, Farrington, Espelage, & Ttofi, 2018b).

#### 4. Conclusion

En l'absence de données qui nous permettraient de juger de son efficacité, les seules données sur lesquelles se baser pour décider d'utiliser ou non la médiation (par les pairs) sont les arguments théoriques et éthiques avancés. Au vu de ceux-ci, cette approche ne semble pas être à recommander (Senden & Galand, 2019). Parmi les cinq autres approches réactives analysées, aucune n'apparaît comme étant particulièrement efficace dans tous les cas. Un travail de sensibilisation et de formation auprès de tous les professionnels scolaires apparaît nécessaire afin de les aider à repérer les situations de harcèlement, et à pouvoir choisir parmi plusieurs approches celle qui sera la plus adaptée à chaque situation, en concertation avec les victimes. Un suivi dans la durée de ces situations semble également nécessaire pour s'assurer, en recoupant différentes sources d'information, que le harcèlement a effectivement pris fin.

#### Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

#### Références

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2012). Learning to manage shame in school bullying: Lessons for restorative justice interventions. *Critical Criminology*, 28(1), 79–97. <http://dx.doi.org/10.1007/s10612-011-9151-y>
- Adigüzel, İ. B. (2015). Peer mediation in schools. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 174, 826–829. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.674>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2016). (*Towards an educative management of the classroom*) *Vers une gestion éducative de la classe* (4<sup>e</sup> édition). Montréal: Chenelière.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining School-Based Bullying Interventions Using Multilevel Discrete Time Hazard Modeling. *Prevention Science*, 13(5), 539–550. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-012-0280-7>
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <http://dx.doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bellon, J., & Gardette, B. (2016). (*School bullying: It is possible to defeat it – The Pikas method, a proven technique*) *Harcèlement scolaire : Le vaincre, c'est possible – La méthode pikas, une technique éprouvée*. Paris: ESF.
- Berkowitz, R. (2013). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485–503. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Bowen, F., Desbiens, N., Janosz, M., & Bélanger, J. (2007). Peer mediation: Reflections on the conception, implementation and evaluation of the program Vers le Pacifique. In W. Craig, D. Pepler et, & J. Cummings (Eds.), *Rise up for respectful relationship: Bullying*. PREVnet (p. 107–123).
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(suppl.2), 61–64. <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Cohen, R. (2002). Stop mediating these conflicts now! The school mediator: Peer mediation insights from the desk of Richard Cohen (Electronic newsletter). School mediation associates. <http://www.schoolmediation.com/newsletters/2002/2.02.html>
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School psychology international*, 21(1), 79–95. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034300211006>
- Cremin, H. (2001). *An investigation into whether the "Iceberg" system of peer mediation training, and peer mediation, reduce levels of bullying, raise self-esteem and increase pupil empowerment amongst upper primary age children* (Thèse de doctorat). University of Leicester., <http://nectar.northampton.ac.uk/jid/eprint/2800>.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative*. Observatoire international de la violence à l'école. <https://www.education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html>
- Farrington, L. (2000). *Playground peacemaker*. Loxely Publishing.



- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91. <http://dx.doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Fischer, K., Vidmar, N., & Ellis, R. (1993). The culture of battering and the role of mediation in domestic violence cases. *SMU Law Review*, 46(5), 2117.
- Fronius, T., Persson, H., Guckenburg, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2016). *Restorative Justice in US Schools: A Research Review*. WestEd.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2018). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Galand, B., & Baudoin, N. (2015). Qu'est-ce qui anime les auteurs de harcèlement : pouvoir, déviance, détresse, protection ou compensation ? In C. Beaumont, B. Galand, & S. Lucia (Eds.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, réagir – Violence in schools: defining, preventing and responding to it*. Québec: Presses de l'université de Laval (pp. 49–67).
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multinationale [Bullying prevention through classroom practices? A multilevel analysis]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137–156.
- Galand, B. (Ed.). (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs : Serrer la vis ou changer d'outil ?* ([Sanctions at school and elsewhere: Tighten the screw or change the tool?]). Bruxelles: Couleur livres.
- Galand, B. (Ed.). (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* ([Preventing bullying in school. Yes, but how?]). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des auteurs et des victimes de violences à l'école [[Relational and emotional characteristics of perpetrators and victims of school violence]]. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, 33–56.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981–991. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Grossi, P. K., & dos Santos, A. M. (2012). Bullying in Brazilian Schools and Restorative Practices. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 120–136.
- Hopkins, B. (2011). *The Restorative Classroom: Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*. London: Optimus Education.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., & Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jästad, A., Cosma, A., & Samdal, O. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école – Preventing school violence*. Paris: Presses Universitaires de France (pp. 93–109).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of educational research*, 66(4), 459–479. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Karan, O., & et Theberge, S. (2004). Six factors inhibiting the use of peer mediation in a junior high school. *Professional school counseling*, 7(4), 283–290.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts bystanders behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0052>
- Khanolainen, D., Semenova, E., & Magnuson, P. (2020). 'Teachers see nothing': Exploring students' and teachers' perspectives on school bullying with a new arts-based methodology. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–23. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2020.1751249>
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., & Gould, M. S. (2009). Childhood Bullying Behaviors as a Risk for Suicide Attempts and Completed Suicides: A Population-Based Birth Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(3), 254–261. <http://dx.doi.org/10.1097/CHI.0b013e318196b91f>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431–453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Limber, S. (2002). Addressing youth bullying behaviors in Education Forum in Adolescent Health. *American journal of health education*, 35(5), 5–16.
- Maines, B., & Robinson, G. (1994). The No Blame Approach to Bullying. In *Meeting of the British Association for the Advancement of Science*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf>
- McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S., & Weedon, E. (2008). 'I was dead restorative today': From restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge journal of education*, 38(2), 199–216. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640802063262>
- 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. <http://dx.doi.org/10.2307/4126452>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of social issues*, 62(2), 371–392. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x>
- Nation, M. (2007). Empowering the Victim: Interventions for Children Victimized by Bullies. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. New York: The Haworth Press, pp. 239–255.
- Nickerson, A., & Rigby, K. (2017). Understanding and Responding to Bullying in the School Setting. In M. Thielking, & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian School Psychology*. Switzerland: Springer International Publishing (pp. 521–536).
- Noaks, J., & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral care in education*, 27(1), 53–61. <http://dx.doi.org/10.1080/02643940902731880>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339–359. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell.
- Philipson, J. M. (2011). The kids are not all right: Mandating peer mediation as a proactive anti-bullying measure in schools. *Cardozo journal of conflict resolution*, 14, 81–104.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307–326. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034302023003234>
- Pingene, D. (2007). (*Dealing with violence: schoolpeer mediation*) *En découdre avec la violence : la médiation scolaire par les pairs*. Éditions IES.
- Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Paris: Tallandier.
- Power-Elliott, M., & Harris, G. E. (2012). Guidance counsellor strategies for handling bullying. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40(1), 83–98. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2011.646947>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rigby, K. (2012). *Bullying Intervention in Schools* (Wiley). Chichester: West Sussex.
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409–419. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2014.949629>
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24–39. <http://dx.doi.org/10.1177/0004944116685622>
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the method of shared concern. *School Psychology International*, 32(3), 345–357. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311402148>
- Rigby, K., & Smith, P. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441–455. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9158-y>
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32(3), 330–344. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311401795>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status with the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1–15. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Senden, M., & Galand, B. (2019). La médiation par les pairs est-elle une réponse adéquate face au harcèlement à l'école ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 112–139. <http://dx.doi.org/10.7202/1069642a>
- Skiba, R., Reynolds, C. R., Graham, S., Sheras, P., Conoley, J. C., & Garcia-Vasquez, E. (2006). *Are zero-tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. A Report by the American Psychological Association Zero Tolerance Taskforce*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/cpse/zttfreport.pdf>
- Smith, P. K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the Support Group Method to Tackle Bullying, and Evaluation From Schools and Local Authorities in England. *Pastoral Care in Education*, 25(2), 4–13. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00402.x>
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). *The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools*. London. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RB098.pdf>
- Tolmatcheff, C., Hénuumont, F., Klee, E., & Galand, B. (2019). La perspective des victimes concernant leurs réactions face au harcèlement scolaire: Une étude rétrospective [Strategies and reactions of victims and their relatives in front of school bullying: A retrospective study]. *Psychologie française*, 64(4), 391–407. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psf.2018.09.002>
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45–60. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7(1), 27–56. <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221–236. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>

M. Senden, B. Galand

*Pratiques psychologiques xxx (xxxx) xxx–xxx*

- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2018). Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying From the Students' Perspective. *Journal of Early Adolescence*, 39, 1–27. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431618780423>
- Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32–39. <http://dx.doi.org/10.1080/0266736980140106>